Paul Natorp in der Entwicklung seines pädagogischen Denkens.

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde der philosophischen Fakultät der Schlesischen Friedrich Wilhelms-Universität zu Breslau

vorgelegt von

Paul von Fragstein.

Promotion: 11. April 1929.

Breslau 1929.

Druck der Breslauer Genossenschafts-Buchdruckerei, E. G. m. b. H.

Teildruck mit Genehmigung der philosophischen Fakultät der Universität Breslau.
Berichterstatter Geh. Reg.-Rat Prof. Eugen Kühnemann.

Rigorosum: 21. Dezember 1927.

Inhalt.

2. Teil:

Die neue Leistungsrichtung im „Sozialidealismus“.

Einleitung.

Der Name Paul Natorp bedeutet auch in weiteren pädagogischen Kreisen die Setzung des Begriffs der „Sozialpädagogik“. Zugleich pflegt damit eine mehr oder weniger vage Vorstellung von der Leistungs Natorps verbunden zu sein, der angeblich das Individuum völlig übersehen und seine pädagogische Theorie auf den abstrakten Begriff einer noch dazu rein ideellen Gemeinschaft begründet habe. Die ganze Anlage der „Sozialpädagogik“ in ihrer erkenntniskritischen Fundierung und ihren kulturphilosophischen wie pädagogischen Konsequenzen gilt dann gemeinhin als geistreiche Konzeption, die aber in ihrer Abstraktheit, in ihrer systematischen Starre, in ihrem „unheimlich abstrakten Logizismus“,[1]) wie sich noch neuerdings ein wissenschaftlicher Beurteiler ausdrückt, zwar anregend wirke, sonst aber für die Gestaltung der tatsächlichen erzieherischen Arbeit zur Unfruchtbarkeit verurteilt sei. So betont man immer wieder, wie das schon die Herbartianer in ihrem historisch gewordenen Streite gegen Natorp taten, das Recht des Individuums auf Persönlichkeit dürfe neben dem Geltungsanspruch der Gemeinschaft nicht verkürzt werden. Daß dabei für den Natorpschen Terminus „Gemeinschaft“ häufig eine andere Bezeichnung gesetzt wurde, welche die eigentliche ideenhafte Perspektive des Marburger Philosophen durchaus verschob, sei nur nebenbei erwähnt. Fast jede Kritik verkannte die von Natorp immer verteidigte innere Bezogenheit der Begriffe Individuum und Gemeinschaft, Allgemeines und Besonderes, Generelles und Spezielles, oder wie Natorp sonst immer die in Frage stehende Korrelation variierte. Immer wieder wurde von den verschiedensten Seiten das eine gegen das andere ausgespielt; stets wurde die eigentümliche Blickrichtung verfehlt, aus der heraus allein erkannt werden konnte, in welch umfassendem Sinne Natorp aus einem Prinzip, in erkenntniskritischer Grundlegung das Ganze des erzieherischen Schaffens zu begründen unternahm. So weit nun die Geschlossenheit des Systems anerkannt wird, erhebt sich gegen Natorp der Vorwurf, rein deduktiv, wohl in logisch konsequentem Aufbau, aus dem Begriff der Idee, doch ohne jegliche Berücksichtigung der erzieherischen Wirklichkeit seine Theorie der Bildung entworfen zu haben. Man gewöhnte sich daran, mit bedingtem Recht sein Werk als rein rationale Gestaltung zu werten und einseitig zu finden. Diese Kennzeichnung der Natorpschen Arbeit wollte zum Ausdruck bringen, daß neben dem begrifflichen System noch ein anderes bestünde, dem eben der sogenannte reine Begriff nicht gerecht werde. Es handelt sich hier im Grunde überhaupt um die Einwände eines erkenntnistheoretischen Realismus, der an den von Natorp definierten Begriff des Rationalen nicht heranreicht. Natorps Begriff vom „Begriff“ **ist** gar nicht, **gilt** in keinem Sinne ohne Bezug auf die so-

[1]) Max Ettlinger, Die philosophischen Zusammenhänge in der Pädagogik der jüngsten Vergangenheit und Gegenwart. Münster 1925.

genannte Wirklichkeit, die er ja im theoretischen Erkennen bestimmt, die letztlich zu bestimmen ja gerade unendliche Aufgabe ist, was im Sinne der „Idee" zum Ausdruck kommt. Es soll der Nachweis versucht werden, wie Natorps formale, rein methodische Einstellung, wie sie in der „Sozialpädagogik" einerseits, in den prinzipiell wissenschaftstheoretischen Schriften andererseits hervortritt, in Wahrheit den Komplex des angeblich vernachlässigten „Lebens" umspannt, wie durch seinen Gedanken der Funktion, durch seine stetige Zurückführung auf die Einheit des Bewußtseins ein systematischer, sinnvoller Zusammenhang des Seins möglich wird, der in seiner inneren Elastizität nie einseitig abschließend ist. Wie weit Natorp in seinem Hauptwerk sich als markant rational schaffend erweist, soll der erste Teil meiner Untersuchung feststellen. Hierbei wird aber der Begriff des Rationalen erst einmal genau zu fassen sein, um ihn an den Gegenstand der Betrachtung wertend anlegen zu können. So wird im ersten Teil der Arbeit die „Sozialpädagogik" als Werk des rational gestaltenden, denkend setzenden pädagogischen Geistes darzustellen sein. Der zweite Teil setzt sich dann die Aufgabe, Natorps letzte pädagogische Leistung, den „Sozialidealismus" in seiner völlig andersartigen Formgebung, mit einem Schlagwort als irrational zu bezeichnenden Gestaltung zu charakterisieren. Dabei wird es sich als notwendig erweisen, die inneren Motivationen für die zunächst total veränderte Blick- und Gestaltungsrichtung zu erbringen, zugleich die sachlichen Verbindungslinien zwischen „Sozialpädagogik" und „Sozialidealismus" herzustellen.

Nationale Gestaltung in der Zeit der „Sozialpädagogik".

Zum Wissenschaftscharakter der Pädagogik.

Wenn man die erziehungstheoretischen Arbeiten der letzten Zeit überblickt, um den Kern ihrer Bemühungen festzustellen, wird es nicht schwer sein, die charakteristische Linie ihrer Leistungstendenz zu erkennen. Sie gehen aus von dem Verhältnis von Philosophie und Pädagogik, kämpfen um die Begründung der Erziehungswissenschaft auf die Philosophie, um so den Charakter der Pädagogik als Wissenschaft überhaupt erst zu sichern. So soll ein eigener Geltungsbereich für die Pädagogik abgegrenzt werden, auf Grund dessen die neue Wissenschaft ihren Anspruch erheben kann. Der nächste Schritt besteht dann darin, der Pädagogik ihre Stellung im System der Wissenschaften anzuweisen. Ihr Wissenschaftswert gilt im allgemeinen als erwiesen, wenn über die Allgemeingültigkeit des Zieles der Erziehung etwas ausgemacht wurde. An diesem Aufbau einer Pädagogik als Wissenschaft wird dann auch deutlich, in welcher Weise die Beziehungen zwischen Philosophie und Pädagogik bestimmt werden. Die Theorie der Erziehung übernimmt von den Objektivgebieten die sachliche Füllung ihres Zieles, um dieses dann ihren speziell erzieherischen Anforderungen gemäß zu gestalten. Nach anderer Auffassung hat Erziehung überhaupt nur die Aufgabe, den Zögling in jene großen Objektivgebiete einzuführen, um ihn später zur „Propagierung der Kultur" zu befähigen. Es darf wohl gesagt werden, daß gerade in den Anschauungen der sogenannten Kulturphilosophie und -pädagogik die eigentlich erzieherische Blickrichtung häufig überhaupt verfehlt wird, da der Bezug auf das zu bildende Individuum dieses nur im Interesse der Objektivgebiete wertet. Im letzteren Falle wird Pädagogik zu einer bloßen Technik der Kultur, abgesehen von der Tatsache, daß der Wertkomplex „Kultur" eine einheitliche Formung doch sehr vermissen läßt. Somit bleibt die Forderung, in das Erleben der Kultur einzuführen, sehr unbestimmter und problematischer Art. Auch die Berufung der Pädagogik auf die Philosophie trägt häufig nur den Charakter einer bloßen äußeren Übernahme, ohne zu einer prinzipiellen Rechtfertigung der Beziehungen zwischen beiden Sachgebieten zu führen. Immer wird die pädagogische Konsequenz nur anhangsweise berührt werden, selbst wenn der Einfluß der Gegenwartsphilosophie auf das Bildungsideal herausgearbeitet wird. In diesem Falle wird besonders deutlich, daß nur die Abhängigkeit erzieherischen Schaffens von der jeweiligen philosophischen Lehrmeinung betont wird, hingegen die innerste Verbundenheit d e s Problems der Erziehung mit d e m Gedanken der Philosophie nicht beachtet wird.

Natorps Begriff der Idee.

Natorp hat dieser Frage des Verhältnisses von Philosophie und Pädagogik eigene Untersuchungen gewidmet. Die innerste Bezogenheit beider Geltungsgebiete erhellt aber am eindringlichsten aus seinem pädagogischen Gesamtschaffen. Sein pädagogisches System läßt sich von seiner philosophischen Arbeit nicht trennen. Die Hauptbegriffe seiner Philosophie sind zugleich von einer bedeutenden pädagogischen Valenz. Wenn Natorp seinen Gedanken der Idee in Ansatz bringt, so ist damit

der ganze Fragenkreis der Bildung und Erziehung mitgedacht. Es kann hier nicht im einzelnen untersucht werden, inwieweit Natorp über Plato und Kant hinaus zu einer Weiterbildung der „Idee" gelangt ist, da wir der Entwickelung im pädagogischen Denken des Philosophen nachzugehen haben. Die „Idee" ist für Natorp Ausgangs- und Endpunkt des Denkens und Forschens zugleich. Sie gewinnt ihre Bedeutung, ihren fruchtbaren Sinn durch den methodischen Charakter, durch den Gedanken der Richtung, der unendlichen Entwickelung. Der Begriff der Idee ist eigentlich herrschend im Gebiete der praktischen Vernunft, im Wollen. Hier ist sie das bestimmende Moment für einen unaufhaltsamen Fortschritt, der sich nur nach ihrem formalen Charakter regelt. „Das ist nun unsere These: Daß nichts anderes als die formale Einheit der Idee, nämlich des unbedingt Gesetzlichen der Endzweck ist, den alles Wollen als letztbestimmenden Grund, als Prinzip voraussetzt."[1]) Die Idee in ihrem ins Unendliche (methodisch gemeint) gehenden Zwecksinn schafft nun auch die Verbindung zwischen theoretischer und praktischer Erkenntnis, einmal, indem alle Verwirklichung des Gewollten nur möglich ist gemäß den Gesetzen der Erfahrung, ferner aber die Idee auch führend wird für die immer fortschreitende Erfahrungserkenntnis. Für Natorp und die Marburger Schule ist ja Erkenntnis ein ewiger Prozeß, in dem das sogenannte „Gegebene" der Erfahrung nichts anderes ist als die Aufgabe, das x für immer weitergehende Bestimmung. Die Idee führt nun praktisches und theoretisches Denken in der Einheit des Bewußtseins zusammen. Diese Einheit des Bewußtseins ist für Natorp der Urgrund, in dem alle Sonderrichtungen des Denkens ihre Begründung und Rechtfertigung erfahren, das letzte Beharrende, von dem aus der Aufbau der Bewußtseinswelten in praktischer, theoretischer und ästhetischer Gestaltung erfolgt. Hier liegt der Ansatz für die großartige Geschlossenheit seines Systems, in dem diese drei Geltungsgebiete bei der Anerkennung ihrer spezifischen Gesetzlichkeiten doch funktional verbunden sind. Wohl hält Natorp den Primat der praktischen Vernunft aufrecht; doch nur so, daß die Ganzheit der Bewußtseinsgestaltung von ihr aus die Richtung erhält.

Die pädagogische Valenz des Gedankens der „Idee".

Worin liegt der besondere pädagogische Sinn dieser Setzung der Idee, dieser Überordnung der praktischen Erkenntnis (im logischen Verstande) über die theoretische? Idee bedeutet Aufstellung eines Gesollten, eines Zweckes, der nicht inhaltlich bestimmt ist, sofern es sich um den letzten Zweck handelt. Mit dem Begriff der Idee ist verbunden der Ansatz einer ins Unendliche gehenden Zweckreihe, die nirgends ihr Ende findet, die nur der Ausdruck ist für den unbedingten Fortschritt des menschlichen Wollens und der menschlichen Erkenntnis. Das nächste Ziel wird Mittel im Dienste der Idee, die immer ihren formalen Charakter wahrt und nur durch ihn ihre pädagogische Fruchtbarkeit erhält. Wie kann eine formale Bestimmung Lebensbedeutung gewinnen, wie das hier von der Idee behauptet ist? Die Idee ist, pädagogisch gewendet, nichts anderes als der Ausdruck des unaufhaltsamen geistigen Strebens, bedeutet die Führung auf diesem ins Unendliche gehenden Wege des Aufbaues der Bewußtseinswelten, sie wird einfach zum Gedanken der Bildung. Damit sind wir beim Zentralproblem erziehungswissenschaftlichen Denkens. Die Begriffe Idee und

---

[1]) Natorp, Sozialpädagogik, 1. Aufl., S. 40. — Anm.: Die „Sozialpädagogik" zitiere ich nach der 1. Auflage.

Bildung sind aufeinander bezogen in ihrer beiderseitigen Unendlichkeit des Gehaltes, in ihrem umfassenden Begreifen des philosophischen und pädagogischen Wertgebietes. Bildung wird zur Idee, die nun auf ihre pädagogische Verwirklichung bezogen ist. „Bildung" wendet den logisch verstandenen Aufbau des Geistes mit der Idee als Grundprinzip in die Sphäre der erzieherischen Möglichkeiten. Idee als Ursprung und Ende der Bewußtseinswelten wäre nicht zu denken ohne den Bezug auf erzieherisches Leben. Das letzte Starre im Systembau der Idee wird so bei Natorp in der Verknüpfung mit dem Gedanken der Bildung zum funktionalen und lebensvollen Zusammenhang. Verträgt denn nun im pädagogischen Wertreiche der Gedanke der Bildung eine derartig formale, rein beziehungsmäßige Struktur im Sinne des unbedingten, methodischen Fortschrittes? Ist den Stimmen Berechtigung zuzusprechen, die in Natorps Sozialpädagogik wohl den konsequenten, deduktiven Systembau sehen, aber über eine Diskrepanz zwischen dem vermeintlichen Begriffsschema und der erzieherischen Wirklichkeit nicht hinauskommen? Vermißt wird im Begriff der Idee und somit auch in seinem Gedanken der Bildung, den wir davon nicht zu trennen vermögen, die inhaltliche Bestimmtheit, die doch erst der Erziehung positives Material an die Hand gebe.

Die formale Bestimmung des Erziehungszieles.

Wenn Natorp irgendeinen material umrissenen Wert als Ziel der Erziehung aufstellte, würde er die Pädagogik zur Technik im Dienste einer Weltanschauung machen. Damit würde aber eine Bestimmung, eine dogmatische Beschränkung getroffen sein, die dem Grundgedanken der Natorpschen Philosophie und Pädagogik widerspräche. Die Unmöglichkeit einer derartigen abschließenden Setzung fließt bei dem Philosophen aus seiner ganzen geistigen Haltung, für die Unendlichkeitsstreben im Erkennen und Gestalten typisch ist. Natorp geht aus einer innersten Notwendigkeit seines philosophischen Denkens heraus auf das Unbedingte, dessen Weg er aber in dieser Periode seines Schaffens noch rational markieren will. Den Unendlichkeitswert des Gedankens „Geist" enthält der Begriff „Bildung" nur unter anderer Blickrichtung. Natorp hat den Sinngehalt dieses Wortes voll erlebt, um ihm dann im pädagogischen System seine überragende Bedeutung beimessen zu können. „Bildung" kennzeichnet einmal den Prozeß des Geistigen überhaupt und zum andern die Besonderheit der pädagogischen Leistung. Der Begriff verfügt also gleichzeitig über philosophischen und pädagogischen Geltungswert. Es kann vom objektiven Gedanken geistigen Werdens überhaupt nicht gesprochen werden, ohne auf die Möglichkeit und Notwendigkeit des erzieherischen Aktes Bezug zu nehmen. So wäre es auch aussichtslos, bei Natorp das philosophische und pädagogische Moment irgendwie scheiden zu wollen. Die Frage, ob bei ihm die eine oder die andere Einstellung als Grundhaltung angesprochen werden muß, ist nicht im Sinne des Entweder—Oder zu beantworten. Hier ist vielleicht der Einwurf möglich, daß Doppelgeltungen von Begriffen (in verschiedener Ebene der Betrachtung) nicht auf persönliche Strukturierungen bezogen werden dürfen. Aber die Arbeit bemüht sich ja darum, die Eigenart des Natorpschen pädagogischen Denkens zu verstehen. Deshalb muß es gestattet sein, den von Natorp in dieser Weise formulierten Begriff, unbeschadet seiner objektiven Geltung, zunächst auf seinen Ursprung hin zu untersuchen. An dieser Stelle wird auch das Problem akut, dem Natorp selbst eine oftmalige Behandlung angedeihen ließ, der Begriff des Objektiv-

Subjektiven, die Relation allgemein-individuell, die Gegenüberstellung sachlich-persönlich. Diese Frage kann natürlich hier nur so weit berücksichtigt werden, als sie zur Erörterung des pädagogischen Sachverhalts einer Klärung bedarf. Damit hängt auch der alte Gegensatz von Theorie und Leben zusammen, der ja in der Erziehungswissenschaft immer wieder Schwierigkeiten bereitet, und der bei der landläufigen Natorp-Beurteilung im Vordergrunde zu stehen pflegt. Da muß zunächst betont werden, daß Natorp diese Gegenüberstellung im Sinne des Einanderausschließens abgelehnt hat, um in einer höheren Betrachtungsrichtung den Ausgleich zu finden, der beide Setzungen einander fordern läßt. Natorp bemüht sich immer um einen objektiven Aufbau der Bewußtseinswelten, strebt stets dahin, nach allgemeinen Gesetzen, allgemeingültig, einer letzten Norm des Bewußtseins gemäß zu gestalten. Sein ganzes Interesse ist der Frage zugewandt, ob Leistung und Formulierung allgemeinen, d. h. wahrhaft geltenden Ansprüchen genügen, oder ob sie sich als bloße Produkte der Willkür erweisen. Er ringt stets mit diesem Problem der Geltung, des objektiven Seinswertes, um die Sicherung seiner Aufstellungen zu gewährleisten. Die Richtung zum Allgemeingültigen, Logischen, Gegenständlichen, methodisch Absoluten hin ist die Grundtendenz in Natorps philosophischem Schaffen, gibt zugleich den Schlüssel zur geistigen Persönlichkeit des Mannes und führt uns ins Innerste seines pädagogischen Denkens. Gerade Natorp, für den die von individuellem Bezug freie Geltung alles ist, für den sich das Individuum als „bloße Abstraktion“ darstellen kann, ist durch das Hinneigen zu diesen Geltungswerten persönlich charakterisiert. Es handelt sich für ihn stets um die Rettung des Gültigen im Sinne seines Begriffes der Gesetzeswissenschaften, so daß er gegenüber dem Wert des Besonderen, Individuellen oft zu einer leicht geringschätzigen Stellungnahme kommt. In seinem Streben, den Inhalt wie den Weg der Erkenntnis nach allgemeinen Gesetzen bestimmt zu sehen, die ihre letzte Begründung im Gesetze des Geistes, in der Einheit des Bewußtseins selbst finden, kommt er dazu, das Subjektive und Psychologische leicht als einigermaßen unterwertig abzutun. Gerade diese einseitige Haltung ist nur aus dem Menschen, d. h. aus dem geistig Schaffenden, aus dem Philosophen Natorp heraus zu verstehen. Objektives und Subjektives, Logisch-Gegenständliches und Psychologisches sind bei Natorp in der Schaffensperiode der „Sozialpädagogik“ noch nicht in den eindeutigen, bezugsmäßigen Zusammenhang gebracht, in dem allein dieses Begriffspaar verstanden werden kann. Nur in Relation mit dem andern kann das eine Glied dieses Zusammenhanges gesetzt werden, wenn dem Charakter dieser Begriffe wirklich Rechnung getragen werden soll. Natorp hat den fruchtbaren Gedanken der Funktion, der rein beziehungsmäßigen Verbindung in glücklicher Weise verwendet, und doch spielt bei ihm (namentlich in „Philosophie und Pädagogik“) das Individuelle und damit das Psychologische eine untergeordnete Rolle. Der Sinn der Relation, des funktionalen Zusammenhanges zwischen beiden Begriffen, die nur verschiedene Ebenen der Betrachtung darstellen, geht verloren, weil Natorp ein wertendes, ethisches, weltanschauliches Moment in die Beurteilung hineinbringt. Die sonst strenge Ableitung, die sachliche Deduktion ist dann aus einem eminent ethischen Bewußtsein diktiert, dessen rationaler Gestaltungswille aus dem Quell tiefsten sittlichen Gefühls und gewaltiger philosophischer Leidenschaft fließt. Die Grundkraft im Schaffen Natorps kann gar nicht anders bezeichnet werden. Es ist der unaufhörliche Kampf um den Geist, für den Gedanken, der diesen Mann zu ständig

neuen Formulierungen seines Denkens zwingt, um den Weg des Erkennens erfolgreich zu gehen, den er sich selbst als unendlich gesetzt hat.

Die Sozialpädagogik in ihrem Zusammenhange mit dem philosophischen System.

Man darf sagen, daß Natorp in der Leistungsepoche seines Lebens, für die wir die „Sozialpädagogik" als systematisches Ergebnis ansehen, auch im pädagogischen Schaffen wesentlich Philosoph ist. Natürlich ist festzuhalten, daß beide Grundeinstellungen, die philosophische wie die pädagogische, nur unter Vorbehalt zu sondern sind. Er liegen hier noch weite Aufgaben einer strukturmäßigen, geisteswissenschaftlichen, deskriptiven Psychologie, um typische Begabungs- und Anlagerichtungen zu normieren. Für unsern Fall ergibt sich die weitere Frage, inwieweit beim Philosophen die pädagogische Einstellung eigentlich immer irgendwie mitgegeben ist. Bei Natorp zeigt die Entwickelung in diesem Punkte eine eigengeartete Linie. Im großen gesehen geht bei ihm der Weg vom Philosophen zum Pädagogen. Für die Zeit der „Sozialpädagogik" ist Natorps pädagogisches Denken wesentlich eine sachliche Konsequenz aus seinen philosophischen Bemühungen. Zur philosophischen Produktion aber treibt ihn das eigentliche Zentrum seiner Persönlichkeit, das keine höhere Aufgabe kennt, als eben den Fortschritt auf dem unendlichen Wege der Erkenntnis, das ständige Ringen um die Sicherung der Voraussetzungen des Denkens, die weitere methodische Erkenntnis ermöglichen. Sein Arbeiten in dieser Zeit ist durchaus philosophisch bestimmt, sowohl sachlich als auch dem ganzen Ethos nach. Die Grundlagen für eine allgemeine Theorie der Erziehung sollen gefunden werden; Gründung der Pädagogik als Ganzes auf Philosophie als Ganzes ist vornehmste wissenschaftstheoretische Aufgabe. Die Hauptbegriffe der „Sozialpädagogik" werden aus allgemeinen, prinzipiellen Gesichtspunkten hergeleitet, sind in ihrer speziell bildungstheoretischen Valenz in klarem Aufbau begründet auf ein Letztes, nicht mehr Ableitbares, hinter das keine Forschung zurückzugehen vermag, die Einheit des Bewußtseins, das letzte Gesetz des Bewußtseins selbst. Die pädagogischen, bildungsphilosophischen Gedanken sind hier also Erkenntnisse, die sich deduktiv ergeben. Es fehlt in diesem Abschnitt des Schaffens noch an dem unmittelbar erzieherischen Ethos, das dann im „Sozialidealismus" zu Zeugnissen gewaltiger geistiger Leidenschaftlichkeit führt, die mir in ihrer Reinheit und Echtheit im modernen Gestalten unübertroffen scheinen.

Weil die „Sozialpädagogik" der Philosoph Natorp geschrieben hat, vermag sie immer wieder als Kind eines folgerichtigen, aber unfruchtbaren Rationalismus, eines „unheimlich starren Logizismus", wie sich der schon erwähnte Kritiker ausdrückt, zu wirken. Im weiteren soll nachgewiesen werden, wie dieser rational einheitliche Aufbau des Werkes unterbrochen wird durch völlig irrationale, ja metaphysische Ansätze. Diese bilden dann die Ausgangspunkte für die Entfaltung des Natorpschen Denkens in der späteren Zeit, als dessen charakteristischer Niederschlag der „Sozialidealismus" zu gelten hat.

„Rational" und „irrational" als typische Gestaltungsweisen.

Jetzt ist der Aufbau der „Sozialpädagogik" in seiner eigentümlich rationalen Gestaltung zu untersuchen. Um bei der Verwendung der Ausdrücke „rational" und „irrational" von vornherein das Gebiet unbestimmter Charakterisierung zu vermeiden, soll über den Ge-

brauch dieser Termini Klarheit geschaffen werden. Vorauszuschicken ist noch, daß Natorp zum Problem des Irrationalen wiederholt selbst Stellung genommen hat. Er hat auch schon in dem Schaffensabschnitt, für den seine „Sozialpädagogik“ maßgebend ist, variierende Auffassungen vom Sinne des Irrationalen bekundet. Wenn hier das Rationale dem Irrationalen gegenübergestellt und die erste Zeit im geistigen Leben Natorps für jene Richtung in Anspruch genommen wird, während wir namentlich die Zeit nach dem Kriege grundsätzlich als eine Periode irrationaler Gestaltung bei Natorp ansehen, so soll mit diesen Bezeichnungen die innerste geistige Haltung, die Grundtendenz des Arbeitens überhaupt getroffen werden. Natürlich fließt die jeweilige Art der Diktion, die Methode und Besonderheit der Formulierung, die Prägung des Gedankens in beiden Schaffensabschnitten aus letzten Voraussetzungen. Diese aber sind und bleiben bei Natorp für sein ganzes Leben der imponierende philosophische Grundtrieb, das Ringen um die Sicherung der Erkenntnis, der entschlossene Wille, bis zum Letzten der Erkenntnis vorzudringen. Das Grundmotiv seines gesamten philosophischen Arbeitens und der in ihm gewonnenen pädagogischen Grundsätze aber ist das Streben nach Einheit, nach der e i n e n Methode des Geistes überhaupt, die für ihn aus der Einheit des Bewußtseins resultiert. In diesem Gedanken der Einheit des Bewußtseins, in dem wir eine philosophische Konzeption zu sehen haben, eröffnet sich uns der Zugang zum Verständnis des Natorp der „Sozialpädagogik“. Diese Einheit des Bewußtseins, als Tatsache und als Forderung, in ihrem ungeheuer weitreichenden methodischen Sinn ist der Schlüssel zum Erziehungssystem, wie sie dessen philosophisch-begrifflichen Unterbau rechtfertigt. Der Ansatz dieses Begriffes, der für den Philosophen zum richtunggebenden Erlebnis geworden sein muß, fordert einfach die Bewältigung des Gedankens im System, dessen Geschlossenheit zuliebe dann freilich manches konstruiert und abstrakt abgetan zu sein scheint, was einer lebensvolleren Behandlung würdig wäre.

Doch wir müssen noch weiter die Einführung des Terminus „rational“ als die erste Leistungsperiode Natorps typisch charakterisierend begründen. Wenn Natorp nur seinen philosophischen Gedankenbau und das im Anschluß daran entworfene Erziehungssystem rational, gedanklich klar durchgearbeitet gegeben hätte, wäre vom eigentlich erzieherischen Interesse her nie ein Einwand zu erheben gewesen. Dann hätte der lückenlose, nichts Dunkles zurücklassende Systembau nur als Leistung eines klaren philosophischen Kopfes betrachtet und gewertet werden müssen. Der Sachverhalt ändert sich aber wesentlich, wenn wir feststellen, daß geistige Gegebenheiten, Grundkräfte, deren Wesenheit durch rationale Prägung nicht erfaßt werden kann, eine leicht verhängnisvolle intellektualistische Übertünchung erfahren, bloß um das Drängen nach Einheit, nach systematischer Geschlossenheit zu befriedigen. Dieser Umstand liegt z. B. vor, wenn Natorp den Sinn auch des ästhetisch Wertvollen in einer rational zu fassenden Gesetzlichkeit sieht. Noch bedenklicher wird dann die pädagogische Konsequenz, durch welche naturgemäß das rationale Moment überhaupt betont wird. So dürfte eine Erklärung erbracht sein, weshalb wir die „Sozialpädagogik“ und damit den Natorp dieser Epoche unter dem angeführten Gesichtspunkte betrachten. Es soll nun im Verfolg seines Systems die eigentümliche Gestaltungsweise im einzelnen herausgearbeitet werden. Dabei ist nie zu übersehen, daß schon diese Form des philosophischen und erziehungswissenschaftlichen

Arbeitens aus einer Quelle fließt, die auch für das spätere irrationale, prophetenhafte Schöpfertum erhalten bleibt.

Im ersten Teile der „Sozialpädagogik“, die Natorp mit „Grundlegung“ überschreibt, sind die Begriffe Sollen, Zweck, Idee und Erziehung prinzipiell zusammengebracht. Zu ihnen tritt dann noch als wesentlicher Gesichtspunkt das Problem des Willens. Dadurch wird alles Pädagogische in diesem Sachverhalt der Idee, die den Sinn des unendlichen Fortschrittes hat, unterstellt; es ist somit für Natorp alle erzieherische und Bildungspraxis nur von der Idee her diktiert und gerechtfertigt. Diese Forderung kann da anerkannt werden, wo Idee tatsächlich nur methodischen Unendlichkeitswert hat, wo ferner die erzieherische Arbeit von dem reinen Gedanken der Bildung, des Menschentums her bestimmt werden kann. So gibt Natorp für eine Theorie der Erziehung tatsächlich in der „Sozialpädagogik“ nur die normative Seite, während er das vom Erzieher vorgefundene Material unberücksichtigt läßt. Allerdings erfährt diese Haltung ihre Rechtfertigung aus seiner erkenntniskritischen Einstellung, die auch das Material der Erziehung als demselben Gesetze, dem der Einheit des Bewußtseins verbunden erfaßt.

Die „Sozialpädagogik“ stellt zugleich den Versuch dar, die geistige Welt in ihrer pädagogischen Bezogenheit in ein geschlossenes System zu bringen. Da Natorp allen Inhalt des Bewußtseins aus dem Urgesetze des Bewußtseins selbst herleitet, umspannt er damit nicht nur den Umkreis der Erfahrung, sondern kraft der vorausgesetzten inneren Verbundenheit der Bewußtseinsgebiete auch alle Momente, die in das Gebiet des Sollens, der Ethik gehören. Alle fernere Setzung bedeutet dann keineswegs mehr etwas Neues, das von Grund auf die bisherige Leistung revidierte, sondern alle neu hinzutretenden Momente sind von Anfang an im methodischen Begriff der Idee mitgedacht. Wenn nun auch die Setzung des „Ich soll“, d. h. der Grundansatz der praktischen Erkenntnis von Natorp als kategorial selbständig neben der Erfahrungserkenntnis anerkannt wird, so bleibt doch dieses spezifisisch praktische Verhalten und damit der Wille im rationalen System eingeschlossen. Natorp erfaßt alle Gebiete des Geistes, auch die nicht rational strukturierten, in ihrer Gesetzlichkeit. Diese aber wird immer der Erkenntnis offenbar. Die speziellen Gesetzlichkeiten der einzelnen Geltungsgebiete sind aufeinander bezogen und fest verbunden durch ihre Charakterisierung als Bewußtseinsgesetzlichkeiten. Alle diese finden ihre letzte Vereinigung im Urgrunde des Bewußtseins. Der eigentliche Leistungsausdruck ist hier aber rationale Aktivität. Daß bei einem derartigen Aufbau der geistigen Welt mit ausgesprochen rationaler Fundierung auch die pädagogische Konsequenz in diesem Sinne gehalten sein muß, ist von vornherein zu erwarten. Begriffliche und rationale Gestaltung ist für Natorp einfach Formung des Gegebenen. Dieses Gegebene *ist* aber wieder, existiert nur, hat Gültigkeit nur in einem kategorialen System. Durch ein solches System allein ist es gerechtfertigt, ist die Bestimmung seines logischen Ortes möglich. Gerade der Begriff des kategorialen Gefüges wird herrschend in Natorps letztem philosophischen Werk, in seinen „Vorlesungen über praktische Philosophie“, die in einem umfassenden Aufriß unter dem Gesichtpsunkt der Kategorie das Ganze geistiger und speziell philosophischer Leistung begreifen. Für Natorp hat gerade in der „Sozialpädagogik“ nur wahre Gültigkeit, was im vollen Lichte des Bewußtseins steht. Bewußtsein, Bewußtmachung, Bewußsein des Bewußtseins sind immer rationale

Werte oder Forderungen. In diesem Sinne kann auch von Wissenschaft nur als von einer Formung, einer auf Begriffe bringenden Arbeit des Bewußtseins gesprochen werden. Der begrifflich nicht geformte Inhalt des Bewußtseins bedeutet aber keineswegs eine minderwertige Größe neben dem rational Geformten. Das Bewußtsein strebt zwar (nicht nur das wissenschaftliche) nach einer begrifflichen Bewältigung des im Bewußtsein Vorhandenen. Es darf aber zwischen beiden Bewußtseinsinhalten kein Gegensatz konstruiert werden. Die Diskussion, die sich bisher in logischer, gegenstandstheoretischer Ebene bewegte, kann hier leicht ins Psychologische übergehen. Letztlich entstammen beide Bewußtseinsinhalte der einen Quelle des Bewußtseins. Dieses Moment des gemeinsamen Ursprunges hat Natorp mit seltener Klarheit und Eindringlichkeit herausgestellt. Der Problemkomplex bei Natorp und in der „Sozialpädagogik", und das ist kein geringerer als derjenige der Bildung, des Wissens und damit der Pädagogik, wird so einheitlich begründet, „transzendental" bezogen auf den „Ursprung" (Cohenscher Terminus), auf das Bewußtsein. Durch diese Voraussetzung aber ist die Ableitung der in Frage stehenden Begriffe immer gesichert, da sie nie des einheitlichen, letzten Bezuges auf ein nicht mehr Ableitbares entbehrt.

Die prinzipiellen Voraussetzungen des pädagogischen Systems.

Wir haben nun die prinzipiellen Voraussetzungen des Natorpschen pädagogischen Systems, wie sie in der Grundlegung der „Sozialpädagogik" ausgesprochen sind, unter unserem speziellen Gesichtspunkt einer Betrachtung zu unterziehen.

Natorp hat in einer seiner letzten kleinen Schriften[2]) darauf hingewiesen, daß ihm in der „Sozialpädagogik" vor allem an einer Betonung des Willens im Gegensatz zu der damals herrschenden intellektualistischen Richtung lag. Er ist sich also wohl selbst nie darüber klar geworden, wie tief er selbst in dieser rationalen Arbeitsweise stand, daß er selbst durch seine ganze Haltung häufig zu einer rationalen Umdeutung andersgearteter Elemente geführt wurde. „Daß menschliche Bildung Willenssache ist, das ist das Besondere und Wichtige, was das Wort Erziehung in Erinnerung hält."[3]) Wir werden bald sehen, wie das Eigentümliche des Willens bei Natorp immer weiter auf Erkenntnis zurückgeführt wird, was einmal dessen Charakter nicht Rechnung trägt, andererseits aber Natorps Ableitung der fundamentalen Begriffe geschlossen macht. Gleich im Anfang wird die wesentliche Beziehung der Begriffe Wille, Bildung und Idee herausgestellt. Bildung ist nur möglich durch Ziel- und Zwecksetzung. Erziehung kann also nicht arbeiten ohne den Begriff des Sollens. Dieser aber wird bestimmt durch die Idee. So kann Natorp mit Recht sagen, daß „der erste Grundbegriff der Pädagogik, der der Erziehung selbst oder der Bildung, ein Problem von eigentlich philosophischer Natur"[4]) ist. Wir vermögen jetzt bei Natorp den Begriff der Idee in einer dreifachen Bedeutungsverwendung zu erkennen. Die Idee ist

1. Kriterium, letzter Bezugspunkt der erkenntniskritischen, transzendentalen Untersuchung;
2. oberster Gesichtspunkt, Invariante im Gebiete des Handelns, der praktischen Erkenntnis, aus welchem sie recht eigentlich stammt;

---

2) Vgl. Natorp, Geist und Gewalt in der Erziehung. Berlin 1925.
3) Natorp, Sozialpädagogik, 1. Aufl., S. 5.
4) Sozialpädagogik, S. 5.

3. Leitbild der erzieherischen Tätigkeit, wie sie auch das von der pädagogischen Theorie entworfene Erziehungsideal in abstracto bedeutet.

Die Frage nach dem letzten Gesetze des Sollens ist nun gleichbedeutend mit der Frage nach dem Ziele der Bildung und letzten Endes nach dem Wesen des Willens. „Die Theorie des Willens und die der Erziehung liegt auf einer Bahn, der der Forschung nach der Idee."[5]) Um dem Ursprung, dem Geltungsbereich der Idee nachzugehen, schreitet Natorp dann zur Analyse des Bewußtseins. Dieser Terminus ist von ihm selbst eingeführt und darf in diesem Zusammenhange nicht psychologisch verstanden, das hieße hier mißverstanden werden. Es handelt sich in dieser Ebene der Betrachtung um eine logische Untersuchung, um eine reine Ableitung, wie Natorp selbst hervorhebt, um die Allgemeingültigkeit des Gegenstandes und der Methode zu gewährleisten.

Zum Begriff der Psychologie.

Allerdings werden wir Natorp an nicht wenigen Stellen dennoch ein unmerkliches Hinübergleiten ins Psychologische nachweisen können. Die Ausführungen der „Grundlegung" sollen die Einheit der Erkenntnis sichern. Natorp setzt sich an dieser Stelle mit dem Problem des „Physischen" und „Psychischen" auseinander. Er führt schon hier seinen fruchtbaren methodischen Gesichtspunkt ein, der besondere Arten der Erkenntnis, d. h. der Betrachtung desselben Erscheinenden auseinanderhält, auch wenn er eine „besondere physische Erscheinungsreihe und eine besondere psychische Kausalität nicht anerkennen kann."[6]) Eine doppelte Reihe der Erscheinungen lehnt Natorp ab. Dazu ist er gezwungen, wenn er nicht seinen erkenntniskritischen Ausgangspunkt, die Einheit des Bewußtseins, die letzte Begründung im menschlichen Bewußtsein, also schließlich die Einheit der Methode aufgeben will. Sein Begriff der Psychologie ist insofern wertvoll, als er die Möglichkeit verschiedener Gesichtspunkte in Ansatz bringt, die überhaupt erst das Recht einer Wissenschaft und somit auch die eigentümliche Geltung der Psychologie erst erweisen. Dennoch ist sein Begriff der Psychologie noch einseitig, unvollkommen. Die eigentümliche Blickrichtung, der Gesichtspunkt der Betrachtung, der Begriff, kurz die „Methode" als das in Wahrheit Bestimmende, das den Gegenstand Konstituierende ist für die Psychologie noch nicht in seiner ganzen wissenschaftsfundierenden und wissenschaftsbegrenzenden Bedeutung erfaßt: Deshalb bleibt auch sein Begriff der Psychologie unbefriedigend, man möchte sagen, wenn auch diese Einseitigkeit Natorps nicht einer tieferen Quelle entspränge, beinahe oberflächlich. Bei der Wesensbestimmung seines Zweckbegriffs zeigt Natorp besonders die Unzulänglichkeit in psychologischer Wertung. Für ihn hat man es „in Naturwissenschaft wie Psychologie lediglich mit Erscheinungen in der Zeit zu tun."[7]) Diese wenigen Worte unseres Philosophen bringen seine leicht verhängnisvolle Einseitigkeit klar zum Ausdruck, eine Einseitigkeit, die namentlich den pädagogischen Partien seines Systems den Vorwurf der Unfruchtbarkeit eintragen konnte. Natürlich hat es Naturwissenschaft mit Erscheinungen in der Zeit zu tun. Für die Psychologie ist aber derselbe Gegenstand nicht mehr Erscheinung in der Zeit, für sie untersteht er nicht mehr dem Gesetze der Kausalität, ist

---

5) Sozialpädagogik, S. 6.
6) Sozialpädagogik, S. 14.
7) Sozialpädagogik, S. 14.

er nicht mehr „Erfahrung". Er muß Gegenstand der Psychologie werden gemäß ihrem besonderen Verfahren. Das hat Natorp verkannt, obwohl er doch sonst so entschieden für die methodische Sonderung, ja für die Auflösung des Gegenstandes in bloße Methode eintritt. So kann er übersehen, daß das System der Wissenschaften, wie er es objektiv zu begründen und zu sichern unternimmt, nicht denkbar ist, jeglichen Seinsanspruches verlustig geht, wenn nicht der notwendige Bezug auf das erlebende Individuum, auf die Gestaltung im Erlebnis, somit auf deren Theorie, die Psychologie, gegeben ist. Der Begriff des Gegenstandes, um den er sich beinahe ängstlich in rein logischer, allgemeingültiger Sicherung bemüht, hängt an der Möglichkeit, den Akt der Gegenstandsschöpfung zu vollziehen. So kann Natorp in der „Sozialpädagogik" sagen: „Der Ursprung des Zweckbegriffes ergibt sich nicht aus der naturwissenschaftlichen, er ergibt sich ebensowenig aus jener psychologischen Erkenntnis, die nur die Innenseite derselben Erscheinungen darstellt, deren Außenansicht Naturwissenschaft heißt."[8])

Weil Natorp den einzigmöglichen kritischen, methodischen und somit fruchtbaren Begriff der Psychologie nicht hat, kann er zu jener Geringschätzung des Psychologischen gelangen, die immer wieder hervortritt. Und doch offenbart sich gerade hierin der ganze Natorp in der Eigenart seiner geistigen Haltung und seines Schaffens. Er strebt mit der Unbedingtheit seines philosophischen Wollens zu einem Punkt, von dem aus er die Willkür und Zufälligkeit rein individuellen Erkennens und Meinens (und gerade darin schreckt ihn das Psychologische) überwunden glaubt. Er bemüht sich dabei, hinter der naturwissenschaftlichen Betrachtung sowohl wie hinter der psychologischen Stellung zu nehmen, um zu einem neuen Gesichtspunkt, dem der „Methode" oder „Kritik" zu gelangen. Bei diesem Zurückgehen auf einen im Letzten begründenden Gesichtspunkt der Erkenntnis durfte nicht übersehen werden, daß gerade der letzte Grund des Erkennens, gerade die Methode der Methode auch die Eigengesetzlichkeit des Psychologischen begründen muß. Natorp spricht von einem Bewußtsein, „ausschließlich gerichtet auf die Einheit der Erkenntnis und ihre Bedingungen". „Es ist, in der vorerst einzigen Beziehung auf naturwissenschaftliche und psychologische Erkenntnis, das logische Bewußtsein usw."[9]) Damit stellt Natorp die transzendentale Frage. Es wird gefordert ein Zurückgehen auf die letzten Voraussetzungen der Erkenntnis. Das Letzte, hinter das zurückzugehen keinen Sinn mehr hat, muß dann das Bewußtsein selbst sein. Aus seinen „reinen Gesetzen" wird sowohl der Kausalitätsbegriff wie auch der Zweckbegriff abzuleiten sein. Durch den gemeinsamen Ursprung in der Einheit des Bewußtseins wird die innere Bezogenheit beider Begriffe, die formale Zusammengehörigkeit der durch sie repräsentierten Erscheinungsreihen garantiert. Beide Geltungsbezirke gehören dann prinzipiell zusammen. Sie haben ein Gemeinsames in der letzten Einheit der Methode, eben der Idee, die dem für beide geltenden Urgrunde des Bewußtseins entstammt. Wenn für Natorp auch die Idee zunächst im Gebiete des praktischen Bewußtseins zuhause ist, so gilt sie doch ebenso für die theoretische Erkenntnis. Sie stellt schließlich die letzte Verbindung zwischen beiden methodisch getrennten Bezirken dar. Die Idee bildet den letzten methodischen Gesichtspunkt für den Weg beider Erkenntnisgebiete, der jedesmal ins Unendliche geht. Somit hängt am Begriff der Idee, der völlig metho-

8) Vgl. Sozialpädagogik, S. 9 u. 10.
9) Sozialpädagogik, S. 15.

dischen und gerade dadurch einen unendlich weitreichenden Wert bekommen hat, bei Natorp die ganze Theorie des Erkennens und des Willens, somit auch sein Begriff von Erziehung und Pädagogik. Auf diese Weise erfährt die Theorie der Erziehung ihre letztmögliche Begründung über den Gedanken der Idee in der Einheit des Bewußtseins. Es ist ja auch der Begriff der Erziehung und Bildung durch das Element der Zwecksetzung schon unmittelbar im philosophischen Bereich der Idee verankert. Eine tiefere Ableitung der pädagogischen Grundbegriffe ist tatsächlich nicht denkbar. Natorp hat dann seine pädagogischen Konsequenzen insofern streng gezogen, als er sie nur vom reinen Begriff der Bildung her, nur von seinem Geltungsanspruch aus diktieren ließ. Er gewann damit die objektive, reine Herleitung der pädagogischen Grundbegriffe aus der Besinnung auf den letzten Grund aller Erkenntnis überhaupt. Wissenschaftlich-sachlich, erkenntniskritisch gewertet erreichen deshalb seine Formulierungen zur Organisation und Methode der Bildung eine eminente Bedeutung. Vor der Kritik, die aus dem reinen Gedanken der Bildung, aus dem bloßen Geltungsanspruch des Geistigen spricht, kann seine Pädagogik glanzvoll bestehen. Wir werden aber sehen, daß wir hier eine Setzung vor uns haben, die herfließt aus dem Lebensanspruch, dem Denken des typischen Wissenschaftlers und Philosophen und damit den elementaren Forderungen einer umfassenden Pädagogik nicht gerecht wird. Die Bezugnahme auf die letzten Gesetze des Bewußtseins, die transzendentale Herleitung der fundamentalen pädagogischen Begriffe ist anzuerkennen, soweit es sich um eine Theorie eben pädagogischer Begriffe handelt. Damit begnügt sich der Marburger aber nicht. Er schreitet weiter zu einer Organisation der Bildung, zu einem Plan des Erziehungswerkes auf Grund seiner reinen Ableitung aus dem Begriff. Hier müssen sich Differenzen ergeben; denn die praktische erziehungstechnische Organisation richtet sich nicht oder nur wenig nach einem Erziehungsplan, der aus dem reinen Begriff diktiert ist.

Es sei hier eine kleiner Exkurs eingeschaltet, der Natorps ganze Art des Schaffens in der Zeit der „Sozialpädagogik" näher zu beleuchten sucht. Gedacht ist eine Analyse des obersten Natorpschen Begriffes selbst, seines Ansatzes der Idee im Sinne einer letzten Kritik der Methoden, seines Gedankens der Methode schlechthin. Wir bemühen uns somit also, in einer strukturpsychologischen Untersuchung an Natorps allgemeingültige, objektive Setzungen heranzukommen. Was führt ihn zum Ansatz der Idee in ihrer funktionalen Bedeutung, zu einer Betrachtung, die Bedingungen aufweisen will für mögliche Betrachtungsweisen? Die Erklärung gibt hier nur wieder das Streben nach letzter einheitlicher Begründung der Erkenntnis, der philosophische Zwang zur Zusammenschau. Der letzte bedingende Ansatz für alle anderen muß gefunden werden. Das starre System der Wissenschaften wird umgeformt in einen bewegten logischen Kosmos, in dem doch das letzterkennende Bewußtsein deutlich bleibt. Klar ist auch, daß dieser ganze funktionale Zusammenhang der Methoden und Betrachtungslinien rational gesehen ist. Das Bewußtsein, welches theoretisches und praktisches Bewußtsein zum Gegenstand der Betrachtung macht, als von sich selbst aus produziert erkennt, ist und bleibt eben erkennendes Bewußtsein, denkende Feststellung, rationale Form der Kritik und Gestaltung. So wird diese ganze erste Ableitung in ihrer Geschlossenheit ein Beleg für die schon hervorgehobene rationale Haltung des Natorp der „Sozialpädagogik". Daneben würde zu demselben Resultat eine Analyse der Begriffe „Methode" und „Kritik"

führen, mit denen Natorp seinem System zu seiner eigenartigen Formung verhilft. Sie stellen den Begriff des rationalen Verfahrens an sich dar.

An anderer Stelle hat Natorp die Eigenart des psychologischen Objekts sehr scharf hervorgehoben. Er faßt jenes Moment ins Auge, durch welches sich der Gegenstand der Psychologie vom Objekte der Naturwissenschaften unterscheidet. Es liegt für ihn in der Möglichkeit, daß der psychologische Gegenstand nicht nur bestimmbar ist, sondern auch die Fähigkeit der Selbstbestimmung hat. „Soziale Technik, wie jede psychologische faßt den Menschen allerdings nicht bloß als bestimmbar, sondern immerhin auch als sich selbst zur Tätigkeit bestimmend ins Auge; sie strebt, ihren Zweck auch durch menschliche Selbstbestimmung, auf diese rechnend, zu erreichen.“[10]) Worum sich hier Natorp bemüht, ist nichts anderes als das eigenste Problem der Psychologie. Dieses wird evident in der Eigenart des psychologischen Objekts, das der Voraussetzung, von sich und um sich zu wissen, nicht entbehren darf. Das psychologische Objekt muß zu sich „Ich“ sagen können. Mit der Setzung dieser Möglichkeit arbeitet der psychologische Versuch, wenn er sich seiner methodologischen Bedingungen auch nicht immer bewußt zu sein braucht. Denselben Ansatz macht auch die sozialpsychologische Technik. Somit kommt Natorp dem psychologischen Grundproblem in seiner richtigen Deutung sehr nahe.

Zu Natorps Theorie des Gefühls.

Es sollen hier Bemerkungen Natorps zu einer Theorie des Gefühls angeschlossen werden, die er in den letzten Ausführungen der „Sozialpädagogik“ unter dem Abschnitt „Religion und Humanität“ bringt. Sie hängen unmittelbar mit seiner Schrift „Religion innerhalb der Grenzen der Humanität“ zusammen, in der Natorp dem prinzipiellen Anspruch und Charakter des Gefühls gerecht zu werden versucht. Religion wird dort auf die Sphäre des Gefühls beschränkt, auf den Bereich des persönlichen Erlebnisses verwiesen. Daß Natorp damit vor allem dem Transzendenzanspruch des Religiösen entgegenwirken will, braucht hier nicht besonders berührt zu werden. Für unsern Zweck kommt hier nur in Frage, wie er sich mit der Gegebenheit dessen, was wir Gefühl nennen, auseinandersetzt. Es stellt sich ihm einmal als psychische Grundkraft dar und erlangt Bedeutung durch seine Verbindung mit Idee und Ideal. „Es ist die Verlebendigung, die leibhafte Vergegenwärtigung des Ideals, die das Gefühl durch die Belebung aller Beziehungen, die sich vom unmittelbaren Inhalt des Bewußtseins zu ihm hin erstrecken, zuwege bringt.“[11]) Das Gefühl übernimmt hier also eine Mittlerrolle, erhält didaktisch-pädagogischen Wert im Dienste des Ideals. Auf diese Weise benützt Natorp jetzt doch das individuelle Gefühlsleben und seine Zufälligkeiten, weil er so einmal seinem Ideal die Verbindung mit dem Leben schafft und zum andern der religiös-ethisch betonten Gewalt des Gefühls Rechnung tragen muß. Wir werden in späteren Ausführungen noch dieses Gefühl als die irrationale Grundkraft darzustellen haben, aus der recht eigentlich Natorps Schaffen quillt. Er wehrt sich aber sogleich gegen die mögliche Annahme, man könnte das Gefühl als besonderen sachlichen Geltungsbereich seinen bisher herausgehobenen Objektivgebieten gleichstellen. „Überhaupt meine ich mit dem Worte (Gefühl)

---

10) Sozialpädagogik, S. 138.
11) Natorp, Religion innerhalb der Grenzen der Humanität, S. 86.

nichts, was ein vom Gesamtleben der Psyche abgesondertes Dasein hätte, nichts, was auch nur in der Abstraktion davon rein abgelöst und in dieser Ablösung etwa dem Verstande, dem Willen und der schaffenden Phantasie nebengeordnet werden könnte." So vermeidet es Natorp wieder sorgsam, das System seiner objektiven Geltungsgebiete durch einen etwaigen Einbruch eines rational nicht mehr Faßbaren beeinträchtigen zu lassen. Seine Formulierungen würden auch keineswegs gegen einen kritischen Begriff der Psychologie verstoßen, wenn in Konsequenq seiner Terminologie Gefühl und Erlebnis das Gebiet umschreiben würden, in dem alles, was seinen logischen Ort in dem erwähnten Objektivgebieten hat, erst für das Individuum Dasein gewinnt. Ungefähr spricht das Natorp selbst aus: „Der Begriff, sofern er selbst und das darin Begriffene mir unmittelbares, subjektives Erlebnis ist, ist darin mitbefaßt (im Gefühl), und so alles, was man sonst noch nennen mag; nur daß es eben jene Unmittelbarkeit besagt, in der nicht ein Besonderes sich als solches abgrenzt."[12]) Er glaubt dann aber zu weitgehende Zugeständnisse gemacht zu haben und für den Geltungswert der Vernunft fürchten zu müssen. In diesem Punkte gleitet er dann ins Psychologische, und es wird deutlich, daß er jetzt nicht mehr den kritischen, transzendentalen Gesichtspunkt, sondern nur den Rationalismus rettet. „Das Gefühl soll in keinem Falle mehr recht haben gegen die Vernunft oder über sie hinweg, sondern allein unter ihrer strengen Kontrolle." Da das Gefühl nicht als besonders methodische Haltung neben den anderen Richtungen des Bewußtseins gezeichnet wurde, sondern nur das Gebiet des Erlebnisses umschließt, in dem alle Bewußtseinsmomente aktuell werden, hat es keinen Sinn, in einer methodischen Ableitung von einem Recht des einen gegen das andere zu sprechen. Indem er dies aber tut, hat der Philosoph seinen transzendentalen Standpunkt hinter den einzelnen Blickrichtungen verlassen und sich in das Gebiet des Meinungskampfes für eine Bevorzugung des rationalen Elementes begeben.

Der Begriff des Bewußtseins.

In seiner logischen Analyse des Bewußtseins und der letzten Erkenntnisgesetze unterscheidet Natorp einen Doppelbegriff des Bewußtseins: Zeitbewußtsein und überzeitliches Bewußtsein. Alles Denken, das der Bedingung der Zeit unterliegt, zeigt sich abhängig von dem, welches den „Bestand von Relationen frei von Zeitbedingungen" ins Auge faßt. Die Zeit selbst ist erst durch ein Denken gesetzt, das logisch dem zeitlich bedingten Denken vorangeht. Bewußtsein ist Einheit des Mannigfaltigen, „Identität des zugleich Zuunterscheidenden". Die Einheit sieht Natorp nun ursprünglicher im Bewußtsein selbst verkörpert, während ihm die Mannigfaltigkeit durch die „Erscheinung" repräsentiert ist. Nun gelangt er wieder zu einer leicht mißzudeutenden Formulierung, die das Verständnis und die Würdigung seiner konsequenten idealistischen Ableitungen nur erschweren kann. „Der wahre Ausgang der Erkenntnis ist aber von jenem (dem Bewußtsein) und nicht von diesem" (dem Gegenstand).[13]) Dadurch wird der Relation Bewußsein-Gegenstand in keiner Weise Rechnung getragen. Wir müssen diese Beziehung als Ganzes setzen, wenn wir an den Begriff der Erkenntnis kritisch herangehen wollen. Natorp selbst nennt die Be-

---

12) Sozialpädagogik, S. 329.
13) Sozialpädagogik, S. 24.

sinnung auf diese Grundlagen der Erkenntnis, auf die Grundgegebenheit Denken-Gegenstand ein Verfahren, das selbst nicht als Erkenntnis zu bezeichnen sei. Jenes eben angeführte Zitat aus der „Sozialpädagogik“ mutet nun, wenn man nicht den ganzen Natorp kennt, als psychologische Feststellung an. Wenn Natorp weiterhin ausführt, daß „nur denkendes Bewußtsein Bewußtsein im Vollsinn des Worts“[14]) ist, so bietet sich für den Vertreter des sogenannten Realismus natürlich willkommene Gelegenheit, Natorp als „das Extrem des absoluten Logismus“[15]) hinzustellen. In diesem Sinne ist Natorp in den Grundlagen seines Systems von mehreren Beurteilern gründlich mißverstanden worden. Es soll jetzt noch die methodologische Voruntersuchung zu Ende geführt werden, um Natorps prinzipiellen Ansatz zu voller Klarheit zu bringen. Natorp hält m. E. in seiner Argumentation eine wichtige Unterscheidung nicht streng fest. Es ist, methodisch verstanden, eine letzte Denkhaltung, welche die Denkgesetze selbst als so und so wirkend und vorhanden erkennt und bestimmt, scharf zu trennen von den beiden als solchen erst erkannten Gebieten der theoretischen und praktischen Erkenntnis. In diesem Sinne darf auch die Idee nicht als letzte Instanz, als oberster, man möchte sagen, um in diesem Zusammenhange den Versuch einer Veranschaulichung zu wagen, als hinterster Gesichtspunkt in der rein logischen, Erkenntnis in ihrer Eigenart bestimmenden Reihe betrachtet werden. Die letzte Schicht sieht völlig indifferent, ist reine Beziehungs- und Methodenfeststellung, während die Idee, die unbedingt wertbelastet ist, erst aus dem Gebiete des Sollens stammt und von da aus auch Regulativ der theoretischen Erkenntnis wurde. Die Idee schafft die Verbindung zwischen theoretischer und praktischer Erkenntnis, indem in beiden Gebieten der nur begonnene Prozeß auf einen notwendigen, ins Unendliche führenden Fortschritt hinweist.

Wir haben nun in kurzen Zügen die Natorpsche Ableitung bis zu dem Punkte zu führen, wo sie mit der Erörterung speziell didaktischer Begriffe und mit dem Aufbau des Erziehungssystems beginnt. Auf die Sicherung der erkenntnistheoretischen Fundamente, die wir schon in ihrer pädagogischen Valenz erkannten, läßt Natorp eine Kritik des Begriffs der Erfahrung folgen. „Die Gesetzlichkeit der Verknüpfung bestimmt erst die Tatsache.“[16]) Da nun die Tatsache nicht unabhängig von der Erkenntnis gegeben ist, muß sich an dem einmal als Tatsache Bestimmten die neue Erkenntnis bewähren. Die Wahrnehmung wird in den Gang der fortschreitenden Verknüpfung von Denkbestimmungen, deren Ziel die Einheit der Erkenntnis ist, einbezogen. Die „Tatsache“ bedeutet jetzt nicht mehr ein Datum, sondern eine Aufgabe, die nie abschließend zu lösen ist. So wird das Gesamtgebiet des Bewußtseins, des Geistigen in einen großartig einheitlichen Zusammenhang gebracht. Allerdings besteht auch hier wieder die Gefahr, daß Bewußtseinsaktionen besonderer Gestaltung rational geschaut werden, weil das ganze System des Erkennens unter dieser Invariante entworfen ist.

Das Verhältnis von Verstandes- und Willensbildung.

Das Verhältnis von Verstandesbildung und Willensbildung wird für Natorp deutlich an der Beziehung beider zum letzten Gesichtspunkt,

---

14) Sozialpädagogik, S. 22.

15) So H. Gschwind in: Die philosophischen Grundlagen der Pädagogik Paul Natorps.

16) Sozialpädagogik, S. 27.

dem der Idee. Wir sind so also, im Ausgange von Natorps letzter und erster philosophischer Gegebenheit, mitten in der erziehungstheoretischen Diskussion. Für die theoretische Erkenntnis wird die Bedeutung der Idee als im wesentlichen negativ erkannt. Sie wird hier begrenzend, zugleich natürlich auch forttreibend in der einmal begonnenen Richtung durch die Einsicht in den bedingten Charakter der Erfahrungserkenntnisse. Natorp kommt zu dem Ergebnis, daß „diese Erkenntnis (die theoretische) eines Abschlusses im Unbedingten ihrer Natur nach unfähig ist". Den Ursprung des Sollens nun erkennt Natorp in „einer ganz anderen Art der Erkenntnis", in der das Unbedingte zum Mittelpunkt genommen wird, „von welchem aus die Data der Erfahrung (denn andere haben wir nicht), wie in einem neuen Licht erblickt werden und eine neue Bedeutung, eben durch diese positive Beziehung auf die Idee des Unbedingten, erhalten."[17]) Natorp kommt dann zu Ableitungen, die deutlich erkennen lassen, wie stark die Idee in der Geltung der praktischen Erkenntnis in seinem System hervortritt. Die Einheit des Mannigfaltigen ist durch das Grundgesetz des Bewußtseins gefordert. Diese ursprüngliche Forderung, die logisch dem theoretischen Erkennen vorangeht, faßt Natorp als Setzung auf, wodurch er auch für das Gebiet des Sollens und des Willens eine parallele, zweifellos rationale Bewußtseinsreihe konstituiert. Ob wir nun diesen Grundansatz des „Ich soll" und damit das Gebiet des Willens mit Natorp nur „als eine ganz andere Art der Erkenntnis[18]) und nicht vielmehr als eine völlig anders geartete Richtung des Bewußtseins betrachten werden, muß offen bleiben. Jedenfalls würde in einer Entscheidung für die zweite Wertung das Grundmotiv des Natorpschen Denkens und seiner Pädagogik dann keineswegs mehr rational, sagen wir, im Hinblick auf den tatsächlichen Prozeß der Bildung, intellektualistisch, sondern im Gegenteil einer Analyse auf irrationale Momente in hohem Maße zugänglich sein. Dann würde sich Natorp mit seinem Ansatz der Idee wieder stark dem mehrdeutigen Sinn der platonischen Idee genähert haben, wenn er sich auch um eine Herausarbeitung des rein Beziehungsmäßigen bemühte.

Natorp fragt nach der Methode des Denkens, welche den Gedanken, daß etwas sein solle, bestimmt. Die Zwecksetzung wird als selbständige Form des Denkens behandelt. Es muß hier in der Fixierung des Grundgedankens noch einmal die enge Beziehung zum Pädagogischen hervorgehoben werden. Zwecksetzung unter dem Gesichtspunkt der letzten Einheit der Zwecke ist Grundprinzip im Gebiete des Willens, der praktischen Erkenntnis und zugleich im Bereiche der erzieherischen Theorie. Der Zweckgedanke als ursprünglichster Begriff im Bewußtsein ist zugleich oberster pädagogischer Wert. Erziehung und Ablauf des Bildungsprozesses stellen jenen stufenweisen Gang der immer weitergehenden Determinierung und Gestaltung dar, wie er durch Idee und Ideal bestimmt wird. Der Gedanke der Idee, wie auch der beiden Gesetzesreihen der Erkenntnis würde seinen Sinn verlieren, wenn sie nicht im Hinblick auf den möglichen und immerfort tatsächlichen Gang des Bildens und der Bildungsübermittlung gegeben werden. Es wird in diesem Zusammenhange offenbar, wie weit das Pädagogische in der letzten Einheit des Begriffs ins Philosophische hineinragt. Pädagogik bedeutet hier nichts anderes als das Problem

---

17) Sozialpädagogik, S. 33.
18) Sozialpädagogik, S. 37.

der Umsetzung des Systems geistiger Werte, wie es vom logischen Bewußtsein geschaut und entworfen wurde, in die Tat des Lebens. Pädagogisches Wollen fließt so bei Natorp aus derselben Grundhaltung, die seinen philosophischen Enthusiasmus im Kampfe für den Geist überhaupt hervorbringt.

Die Einheit der Erkenntnis.

Die Einheit der Erkenntnis im letzten Grunde wird nie aufgegeben. „Die Zwecksetzung, wie sehr auch ihrem letzten formalen Grunde nach von Erfahrung unabhängig, bleibt doch dem Stoff nach ganz auf Erfahrung angewiesen.“[19] Nie ist es Natorp eingekommen, die sogenannte Realität der Außendinge zu leugnen, was man ihm vorgeworfen hat.[20] Bei ihm wird nur dieser Begriff der Realität, des Kausalzusammenhanges, der Erfahrung bestimmt und als Bewußtseinsgesetzlichkeit gelehrt. „Was aus dem Gesetzeszusammenhang der Natur herausfiele, fiele damit überhaupt aus dem Sein heraus.“[21] Überall finden wir eine klare Sonderung der in Frage stehenden Gesetzlichkeiten. „Kausalität beherrscht daher alles menschliche Tun, insofern es sich um die Verwirklichung des Gewollten handelt.“[22]

Natorp selbst stellt die heikle Frage nach dem Grunde, dem Warum des Zwecks. Die Frage wird so lange gestellt, bis ein Endzweck angegeben ist, der logisch nicht mehr überboten werden kann. Hier kommt er wie Plato zu der letzten Grundlage, daß „nichts anderes als die formale Einheit der Idee, nämlich des unbedingt Gesetzlichen der Endzweck ist, den alles Wollen als letztbestimmenden Grund, als Prinzip voraussetzt.“[23]

Indem Natorp dann in rationaler Formgebung die ethischen Grundbegriffe entwickelt, legt er in derselben Weise schon den Grund zu seinem System der Bildung. „Einzig die Übereinstimmung selbst und als solche kann, nicht um eines andern willen, sondern an sich, bedingungslos gewollt werden.“[24] So sind wir bei den willenstheoretischen Erörterungen durchaus schon im Gebiet der pädagogischen Idealbildung. Natorps Ideal erscheint mir trotz seiner Ablehnung des persönlichen Momentes in der Zwecksetzung reichlich wertbetont. Was er entwickelt, ist in markanten Zügen das Ideal des wissenschaftlichen Menschen. Denn der Gedanke der „bloßen formalen Übereinstimmung“ wird wohl kaum ohne einen starken intellektualistischen Anspruch so leidenschaftlich als Endzweck der Erkenntnis, des Lebens und der pädagogischen Arbeit vertreten werden können. Der Wille kann auf diesen letzten Abschluß nicht verzichten. Dieses Ziel kann jederzeit erreicht werden, weil es in Gedanken gewonnen wird. Es muß vom Willen immer wieder auf dieses Ziel, das zugleich Grundgesetz des Bewußtseins ist, zurückgegangen werden, da von ihm aus der Stufenbau der Zwecke erfolgt. In dieser Weise ist eine großartige Einheitlichkeit der gesamten Erkenntnis gewonnen, in der jede Richtung des Bewußtseins ihre besondere Funktion erfüllt, doch aber immer auf den gemeinsamen Urgrund bezogen bleibt. „Im Beweisgang der kritischen Philosophie schließt sich in ununterbrochenem Zusammenhang an die Logik die Ethik, und auf diese allein hat die Päd-

---

19) Sozialpädagogik, S. 37.
20) So H. Gschwind.
21) Sozialpädagogik, S. 38.
22) Sozialpädagogik, S. 38.
23) Sozialpädagogik, S. 40.
24) Sozialpädagogik, S. 43.

agogik des Willens sich zu stützen nötig, so wie die Pädagogik des Verstandes keiner andern wesentlichen Grundlage als der Logik, die der künstlerischen Phantasie keiner andern als der Ästhetik bedarf?[25]) So mündet jetzt die Ableitung unmittelbar im Pädagogisch-Didaktischen, indem auch die erzieherische Einzelarbeit ihre Begründung in objektiver Methode erfährt.

Die Grundformen ethischen Lebens.

Mit der Herausstellung der Grundformen ethischen Lebens schließt Natorp seine „Grundlegung" ab. Er muß hier notwendigerweise psychologisieren, wenn er drei „Stufen der Aktivität" unterscheidet: Den Trieb, den Willen im engeren Sinne und den Vernunftwillen. Mit diesen Bezeichnungen charakterisiert er die Entfaltungsabschnitte des Willensleben. Wille wird „konzentrierter Trieb", wie Vernunftswille als „höchste Konzentration des praktischen Vermögens"[26]) überhaupt anzusehen ist. Natorp will auch jetzt bei der Begründung „in der geraden Fortsetzung des bisher verfolgten Weges einer rein objektiven Untersuchung"[27]) bleiben. Er ist überzeugt, „daß gerade in der angezeigten Richtung sich zu sehr bestimmten Entscheidungen über die Fragen des praktischen Lebens und der Erziehung zu ihm gelangen läßt". Der Trieb wird nun in seiner ganzen Bedeutung für das Schaffen erkannt und keineswegs als eine niedere Stufe des Bewußtseins behandelt. „Sittliche Stärke und sinnliche Kraft des Empfindens und Handelns stehen keineswegs in umgekehrtem, sondern in geradem Verhältnis."[28]) Hier weist Natorp schon psychisch-ethische Momente auf: Die ganze Darstellung bewegt sich damit im Psychologischen. Er betont an dieser Stelle mit Recht die „ethische Wichtigkeit der physischen Erziehung". Die sittliche Bildung wird also an der Spitze der pädagogischen Teilziele seines Systems stehen. Daß dieses Sittliche dennoch als ein Wert aufgefaßt wird, der in der Hauptsache durch Verstandesleistung (so darf jetzt gesagt werden, da die Erörterung zweifellos psychologisch geworden ist) hervorzubringen und zu wahren ist, erhellt aus dem folgenden Zitat: „Doch darf nie übersehen werden, daß auch dabei auf die Herrschaft des Bewußtseins alles ankommt und das Physische als bloßes Mittel dem sittlichen Zweck immer untergeordnet bleiben muß."[29]) Der Begriff des Bewußtseins kann in diesem Zusammenhange, der ganz klar pädagogisch-psychologisch ist und den Weg objektiver Ableitung verlassen hat, nur als „Verstand", als das rationale Moment im individuellen Bewußtsein aufgefaßt werden, das im Gange der Erziehung und im Leben des einzelnen herrschend werden soll. Es tritt nun offensichtlich hervor, daß bei Natorp die starke Betonung des erkenntnis- und methodensichernden Verfahrens, die seinem System und Denken die grandiose Einheit verleiht, naturgemäß aber ganz rationale Prägung zeigt, ja zeigen muß, in ihrer beherrschenden Bedeutung ins unmittelbar Erzieherische hineinwirkt. Sein Erziehungssystem, wie es die „Sozialpädagogik" bringt, muß d a r u m einseitig rational genannt werden, weil Natorp zu einer Bevorzugung der Verstandesbildung und Denkschulung in einem allgemeinen Bilde der Erziehung gelangt, nicht aber, weil sein Plan aus erkenntniskritischen Grund-

25) Sozialpädagogik, S. 47.
26) Sozialpädagogik, S. 64.
27) Sozialpädagogik, S. 48.
28) Sozialpädagogik, S. 57.
29) Sozialpädagogik, S. 57.

lagen folgerichtig entworfen ist. Noch auffälliger wird diese Einseitigkeit, wenn auch das Ideal sittlicher Erziehung auf diesem rationalen Wege errungen werden soll.

Im Ethischen ist die Erhöhung des Triebes zum Willen für Natorp eine Leistung der praktischen „Erkenntnis“ im buchstäblichen Sinne. Es muß immer wieder hervorgehoben werden, daß wir uns bei der Erörterung der Setzungen Wille, Trieb im Psychologischen und damit im erzieherischen Bereiche aufhalten. Allerdings sucht Natorp die „praktische Einsicht“, die in der sittlichen Entscheidung maßgeblich wird, noch einmal von der theoretischen abzugrenzen. Er führt an, „daß es nicht auf bloßen Scharf- und Weitblick des Verstandes, sondern auf eine der Einsicht unmittelbar innewohnende Energie ankommt, mit der sie auch mächtig entgegenwirkenden Tendenzen zum Trotz die Aktivität in der Richtung zu lenken vermag, für die das praktische Urteil entschied. Schon dieses ist ja vom theoretischen scharf zu unterscheiden.“ Hier kommt also neben dem Faktor der „Einsicht“ noch ein anderes Moment hinzu, das eine bestimmende Richtung des Wollens erzeugt. Es ist somit nicht allein die „praktische Erkenntnis“ in ihrer zur „theoretischen Erkenntnis“ unterschiedlichen Eigenart, die rein von sich aus das Handeln bestimmte. Der Haltung des „praktisch Erkennenden“ sind Funktionen eingegliedert, die Natorp in Begriffe wie „der Einsicht unmittelbar innewohnende Energie“ und „Tendenz“ zu fassen versucht. An dieser Stelle scheint uns Natorp völlig neue Voraussetzungen in die sonst wesentlich rational gehaltene Begründung des Willens und damit der Willenserziehung hineinzubringen. Im weiteren soll der Nachweis versucht werden, daß Natorp mit diesen Ansätzen irrationaler Gestaltung seine Arbeitsmethode des „Sozialidealismus“ vorweg nimmt. Zum mindesten muß gezeigt werden, daß Natorp mit diesen Begriffen, ohne daß er sich selbst davon Rechenschaft gegeben hat, den Weg lediglich rationaler Ableitung verläßt. Einheitlich bleibt aber auch dann der letzte methodische Bezug auf das „Bewußtsein“, so daß sein System damit in den prinzipiellen Grundlagen keinen Bruch erleidet. Es handelt sich dann nur um die Aufnahme einer neuen Schicht in das „kategoriale Gefüge“, ein Begriff, der in seiner gewaltigen funktionalen Bedeutung Natorps letztem systematische Werk, den „Vorlesungen über praktische Philosophie“, zugrunde liegt.

In der dritten Stufe der „Aktivität“, beim „Vernunftwillen“, hängt das Bewußtsein des Wollenden nicht mehr am empirischen Objekt, sondern „erhebt sich darüber zum schlechthin übergeordneten Standpunkt des unbedingt Gesetzlichen“.[30]) Klar wird der Geltungskreis der praktischen Vernunft umschrieben. Sie „ist an sich nicht empirisch, wohl aber findet sie Anwendung aufs empirische Wollen und hat, abgesehen von dieser Anwendung, keine Bedeutung, außer als Abstraktion zum Behufe der bloßen Theorie“.[31]) Der Vernunftwille nun mit der ihm zugehörenden Tendenz stellt eine letzte Gegebenheit im Bewußtsein dar, für die eine weitere Zurückführung nicht möglich ist. Die Mitwirkung des bei ihm nicht geklärten Faktors der Tendenz stellt Natorp wieder hintan, wenn „für den Vernunftwillen in der Tat, so wie Kant wollte, das reine Formgesetz des Willens maßgebend“[32]) ist. „Vor dem Forum des eigenen Bewußtseins aber erweist sich das Vernunftgesetz mächtig, ja unbedingt herrschend in dem unerbittlichen Ge-

30) Sozialpädagogik, S. 63.
31) Sozialpädagogik, S. 63.
32) Sozialpädagogik, S. 64.

richt über unser empirisches Tun."[33] Das letzte Ergebnis im Bereiche des Praktischen ist, wie im Theoretischen, „die Einsicht in die Unendlichkeit der Aufgabe".[34] Natorp spricht jetzt von einer „Grundtendenz zur Einheit", die in der Entwickelung des „gesamten aktiven Vermögens"[35] allmählich herrschend wird. Die ursprünglich erkenntniskritisch betrachtete objektive Richtung auf Einheit ist zum bestimmenden Zuge in der Komplexion des Psychischen geworden. Dieselbe Wandlung des Gesichtspunktes liegt vor, wenn Natorp von dem rein methodisch verstandenen Begriff der „Konzentration"[36] in der praktischen Erkenntnis übergeht zum psychologisch gemeinten Begriff des „Sichkonzentrierens". Der Sachverhalt wird jetzt bei Natorp in einer Form der Argumentation dargelegt, die in gleicher Weise mit dem Gedanken objektiver Geltung und der Vollziehung dieser Geltung arbeitet, die logisch (erkenntniskritisch) und psychologisch zugleich ist.

Natorps Begriff des Pädagogischen.

Dem Vorwurf logizistischer Starre sind hier treffend Natorps eigene Formulierungen entgegenzusetzen. „Der Naturboden der Entwickelung menschlichen Wollens kann dann keinen Augenblick mehr verkannt werden."[37] Es ist aber der Begriff der Natur und damit jener der Erfahrung bei Natorp klar definiert und in seinem System der Bewußtseinsarbeit fest verankert. Die Leistung, durch welche „Naturkraft" in einer konkreten Ethik dem System menschlicher Zwecke dienstbar gemacht wird, faßt Natorp als „Technik" zusammen. „Kein menschlicher Zweck aber kann außer Beziehung bleiben zu dem höchsten menschlichen Zweck: Dem Menschen selbst oder der Menschenbildung; und diese ist, dem regierenden Prinzip nach, Willensbildung."[38] So mündet das System der Zwecke unmittelbar im Pädagogischen; der oberste Begriff im Gedankengebäude der praktischen Vernunft ist ein rein pädagogischer. Durch ihren Primat über das theoretische Erkennen trägt die praktische Vernunft mit ihrer bildungstheoretischen Valenz den pädagogischen Gedanken an die Spitze des philosophischen Systems überhaupt. Der höchste philosophische Gesichtspunkt, das Grundprinzip im Bewußtsein, ist der Gedanke der Bildung, das Pädagogische in seiner erhabensten Gestaltung. Eine tiefere Motivierung philosophischen Strebens, zugleich eine gründlichere und würdigere Fundierung pädagogischen Denkens dürfte nicht möglich sein. Es geschieht im Verfolg dieser Auffassung, wenn Natorp bemerkt: „Nach unsern Begriffen ist überhaupt Pädagogik nur konkrete Philosophie."[39] Was für das philosophische Streben überhaupt gilt, wird dann auch vom Wege der Bildung gesagt. „Ein absolutes Ziel gibt es in der menschlichen Bildung überhaupt nicht; denn ihre Bahn ist unendlich." Die Bestimmung des Erziehungszieles erhält so einen rein funktionalen Charakter von besonderer Elastizität, die eine inhaltliche Füllung nach allen Richtungen bei fortschreitender Erkenntnis möglich macht, ja fordert. Das Erziehungsziel wird so aufgefaßt als „organische Einheit einer Mehrheit zusammenwirkender Funktionen".[40] Damit wird der Voraussetzung für den Wissenschafts-

33) Sozialpädagogik, S. 64.
34) Sozialpädagogik, S. 66.
35) Sozialpädagogik, S. 66.
36) Sozialpädagogik, S. 65.
37) Sozialpädagogik, S. 66.
38) Sozialpädagogoik, S. 67.
39) Philosophie und Pädagogik. Untersuchungen auf ihrem Grenzgebiet, S. 34.
40) Philosophie und Pädagogik, S. 15.

anspruch der Pädagogik genügt, daß „die Bestimmung des Zieles der Erziehung allgemeingültig zu treffen“[41]) sei. In völliger Einheit sieht Natorp die Philosophie und Pädagogik von Plato begriffen, der ihm als wissenschaftlicher Begründer beider Disziplinen gilt. „Ihm (Plato) ist die echte und ganze Erziehung, die nichts Geringeres als die gesamten sozialen Ordnungen und damit das soziale Leben des Menschen überhaupt einschließt, nichts anderes als praktisch gewendete Philosophie.“[42]) Für Plato trifft Natorp auch eine Feststellung, die seinem eigenen pädagogischen Denken wieder jenen schon bekannten Zug nach logischer Sicherung verleiht. „Philosophie, die ganze Philosophie, ist ihm ebenso wesentlich die Weisung (Methode) der Menschenbildung, wie sie die Wegweisung der Wissenschaften ist.“[43]) Es ist auch hier das Bestreben nach letzter philosophischer Begründung maßgebend, wenn Natorp „die Methode der Pädagogik“ als „sachlich völlig eins mit der Erkenntnis“ erklärt. (Im Anschluß an Plato, Kant, Pestalozzi.) Diese Gleichsetzung muß richtig, d. h. prinzipiell, in Beziehung auf das e i n e Gesetz des Bewußtseins verstanden werden. Es handelt sich hier nur um die allgemeine Setzung einer und derselben Gesetzlichkeit für den Aufbau aller Welten des Geistes. Zugleich ist damit der Grundgedanke des Idealismus in seiner Bedeutung für den pädagogischen Sachbereich hervorgetreten. Der Versuch, die e i n e Methode der Erkenntnis und der Bildung zu finden, wäre von vornherein aussichtslos, wenn die Gestaltung der Bewußtseinsgebiete von Momenten abhängig wäre, die als außerhalb und vor dem Bewußtsein gegeben angenommen würden. Der Gedanke d e r Methode in seinen Konsequenzen ist der Ausdruck der idealistischen Philosophie schlechthin.

Die Bedeutung der Gemeinschaft im pädagogischen System.

Natorp schließt in der „Sozialpädagogik“ seine Grundlegung, indem er seinen Begriff der Gemeinschaft einführt, ihn mit dem Gedanken der Erziehung und Bildung in prinzipielle Beziehung setzt und so seinen Begriff der Sozialpädagogik rechtfertigt. Ergänzt und klarer dargestellt werden diese Ausführungen durch Erörterungen in „Philosophie und Pädagogik“. Natorp arbeitet mit einem zweifachen Begriff der Gemeinschaft, was in der „Sozialpädagogik“ nicht deutlich genug hervortritt. Es wird Gemeinschaft einmal als Idee, d. h. als zu Verwirklichendes und dann als Faktum behandelt. Wenn Natorp selbst seine Betrachtungsweise zu sichern und eindeutig zu bestimmen sucht, indem er ausführt: „Nicht nach Existenzgründen der Gemeinschaft forschen wir, sondern danach, was sie dem Bewußtsein inhaltlich bedeute“,[44]) so läßt er damit vielen Mißdeutungen Raum, die ja auch tatsächlich erfolgt sind. Diese Stellungnahme, daß Gemeinschaft als das gesehen wird, was sie für das Bewußtsein ist, kann ja gar nicht anders sein in Konsequenz der genug hervorgehobenen idealistischen Grundhaltung. Auch in Anbetracht der nicht zu übersehenden „Existenzgründe“ würde sich die Diskussion immer noch innerhalb des einmal festgelegten Rahmens bewegen. Natorp hat sich dann dagegen gewehrt, daß „man beide (Individuum und Gemeinschaft) gleichermaßen als gegebene empirische Faktoren“[45]) annehme. Dazu hatte die Kritik

---

41) Philosophie und Pädagogik, S. 23.
42) Philosophie und Pädagogik, S. 4.
43) Philosophie und Pädagogik, S. 4.
44) Sozialpädagogik, S. 69.
45) Philosophie und Pädagogik, S. 90.

auf Grund der Darlegungen in der „Sozialpädagogik" auch volles Recht. Es wäre mit dieser Annahme auch keineswegs die von Natorp einmal geschaffene erkenntnistheoretische Grundlage aufgegeben worden; denn Gemeinschaft als Idee und als Tatsache haben in gleicher Weise Platz in einem System, das die sogenannten Gegebenheiten als Inhalte des Bewußtseins nimmt und wertet. Mit dem apologetischen Satz: „Ich habe in dem Begriff der Sozialpädagogik vom Anfang an Erziehung als Idee auf Gemeinschaft als Idee beziehen wollen", spielt Natorp allerdings die ganze Argumentation in das Gebiet des Sollens hinüber. Daß die Begriffe Erziehung und Gemeinschaft notwendig zusammengehören, wird niemand in Abrede stellen. So beruft sich Natorp auf das Verhältnis von Gemeinschaft und Erziehung in Begriff und Idee. Trotzdem haben wir es bei ihm aber auch mit der Setzung der empirischen Gemeinschaft zu tun. Sonst könnte die „Sozialpädagogik" als Grundthema nicht die Frage nach den „sozialen Bedingungen der Bildung" und den „Bildungsbedingungen des sozialen Lebens" aufwerfen. Der prinzipielle Anspruch der „Gemeinschaft" wird abgeleitet aus dem für alle gemeinsamen Gesetze des Bewußtseins. „Die Gesetzlichkeiten der Gestaltung alles Inhalts unseres Bewußtseins und also unserer Bildung sind Gesetzlichkeiten des Bewußtseins selbst."[46]) Die Gemeinschaft muß sich nun „gerade auf das Formale dieser gestaltenden Tätigkeit"[47]) erstrecken. Kraft der gemeinsamen Grundgesetzlichkeit des Bewußtseins ist sein Inhalt und damit der Inhalt der Bildung für alle derselbe. Aus der Gemeinsamkeit des Bildungsinhaltes ergibt sich notwendig die Forderung gemeinsam bildender Tätigkeit in einer großzügigen Bildungsgenossenschaft. „Die primäre Wirkung der Gemeinschaft ist die auf den Willen."[48]) Damit ist aber die höchste erzieherische Beeinflussung überhaupt erreicht. Denn „Wille im Vollsinn des Wortes bedeutet Selbstbewußtsein".[49]) Mit diesem Begriff rühren wir an die Wurzel des Natorpschen Philosophierens.

Der wahre Begriff der „Sozialpädagogik".

Sozialpädagogik ist nicht als ein Sondergebiet der Erziehungslehre zu betrachten, das hier etwa neben der Individualerziehung von Natorp einseitig betont worden wäre. In dieser Auffassung ist der Begriff in den meisten Fällen mißverstanden worden. Man fühlte sich dann verpflichtet, neben dem Anspruch der Gemeinschaft auch das offenbar von Verkümmerung bedrohte Recht der Individualität und ihrer Bildung zu verteidigen. Darum handelt es sich bei Natorp tatsächlich nicht. Wie sollte es ihm beikommen, den Bildungsansprüchen des Einzelnen nicht genügen zu wollen, da Gemeinschaft ja aus den Einzelnen besteht und nur über ihre Bildung der Weg zur Gemeinschaft führt. Die gegen Natorps Sozialpädagogik geführten Angriffe sind von pädagogischer Seite im allgemeinen durch die überkommene Einteilung Gemeinschaftserziehung — Individualerziehung diktiert. Dabei wird übersehen, daß Natorp von einer ganz anderen Seite her an dieses Problem herantritt. Seine Stellungnahme mit dem Begriff Sozialpädagogik ist einmal prinzipiell und dann soziologisch. Der erste Gesichtspunkt ergibt sich aus der Erkenntnis, die Korrelation Erziehung — Gemeinschaft als ursprünglich zu setzen. Die beiden Be-

46) Sozialpädagogik, S. 71.
47) Sozialpädagogik, S. 72.
48) Sozialpädagogik, S. 77.
49) Sozialpädagogik, S. 76.

griffe sind innerlich miteinander verbunden. Erziehung — Bildung ist nicht denkbar ohne Gemeinschaft; jede Gemeinschaft aber wird letzten Endes in erzieherischen Funktionen wurzeln, wenn auch das Wort Erziehung hier in einem weiteren Sinne gefaßt werden muß. Die zweite Verwendung des Begriffs der Sozialpädagogik geschieht in soziologischer Auffassung. Hier wendet sich Natorp an die empirisch gegebene Gemeinschaft, wie sie in ihrer soziologischen Bedingtheit vorliegt. Er erkennt hier die Notwendigkeit, in ein „wissenschaftliches Verständnis des sozialen Lebens selbst" einzudringen, um die in ihm angelegten Bildungsbedingungen festzustellen. Die Bildungsarbeit selbst wirkt dann wieder in umgestaltender und fördernder Weise auf die Gemeinschaft zurück. Die Bildungstätigkeit wird für Natorp oberste Funktion im sozialen Organismus. Kein Mensch lebt tatsächlich ohne Gemeinschaft, Bildung ist gar nicht denkbar, außer in menschlicher Gemeinschaft. Daß aus diesem engen Verhältnis zur Gemeinschaft für den Einzelnen auch wieder Pflichten gegenüber der Gemeinschaft erwachsen, ist selbstverständlich.

Natorp erschwert sich aber die Begründung des Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft, wenn er auf das beiden gemeinsame Gesetz des Bewußtseins zurückgehen will. Damit beruft er sich auf die erkenntniskritische Grundlage, die gefunden wird vom Bewußtsein aus, d. h. prinzipiell von jedem einzelnen Bewußtsein. Die letztere Möglichkeit und Notwendigkeit ist natürlich mit dem Begriff des Bewußtseins immer gesetzt. Nun nimmt Natorp aber das „Grundgesetz der Konzentration des Bewußtseins" auch für die Gemeinschaft in Anspruch". Es ist also das Bild der gesetzmäßigen Entwickelung des einzelnen zu vergrößern zu den „Dimensionen der Gemeinschaft".[50]) Diese Formulierung bleibt zum mindesten unbestimmt. „Die Entwickelung (der Gemeinschaft) muß schließlich denselben allgemeinen Gesetzen folgen wie die Entwickelung des Individuums."[51]) Hierbei stützt sich Natorp auf Plato, steht aber mit ihm zugleich den Gesetzen der Soziologie entgegen, die für die Existenz einer Gemeinschaft andere Bedingtheiten ansetzt als für das Individuum. Aber auch seiner eigenen erkenntnistheoretischen Voraussetzung bleibt Natorp in diesem Punkte nicht treu. Die Vereinheitlichung im Bewußtsein durch das Grundgesetz des Bewußtseins geschieht von jedem, d. h. e i n e m Bewußtsein aus. Natorp aber läßt sich in der Begeisterung für sein in der Tat außerordentlich fruchtbares Gesetz der Konzentration dazu verleiten, diesem Gesetz in der Abstraktion von dem Bewußtsein, das es notwendigerweise vollziehen muß, eine schlechterdings metaphysische Bedeutung zu geben. Der reine Formcharakter, der methodische Sinn dieses wertvollen Gesichtspunktes geht verloren, wenn Natorp behauptet, daß „dies nämliche Gesetz (der umfassenden Vereinheitlichung, die immer Leistung eines jeden Bewußtseins sein muß) sich bewähre gleichsam im Zusammentreffen zweier individuell verschiedenen geistigen Welten, d. i. in jeglichem geistigen Verkehr".[52]) Schon das Wort „gleichsam" deutet an, daß hier nicht mehr abgeleitet, sondern ein als vorteilhaft erkannter Gedanke übertragen wird. „Weil die Grundkraft der Gestaltung in allem dieselbe ist, bleibt keine dieser verschiedenen Welten gegen die andere verschlossen, sondern vermögen sie wie in eine einzige zusammenzugehen."[53]) Das Gesetz der Konzen-

50) Sozialpädagogik, S. 80.
51) Sozialpädagogik, S. 79.
52) Sozialpädagoogik, S. 72.
53) Sozialpädagogik, S. 72.

tration, das in seiner Funktion bisher von e i n e m Bewußtsein (d. h. vom Begriff des Bewußtseins) her als wirkend erkannt wurde, hinter dem doch immer die Aktivität des Selbstbewußtseins stand, nimmt jetzt plötzlich den Sinn einer jenseits des einzelnen Bewußtseins stehenden Funktion an. Dadurch kommt Natorp sehr in die Gefahr, sein klar herausgearbeitetes reines Formgesetz des Bewußtseins aufzugeben zugunsten einer Metaphysizierung, in der sich sein im Grunde ethisch-religiöser Geist ein Äquivalent zu schaffen scheint für Werte, die er ganz in die Sphäre der „Humanität" gezogen hat.[54])

Der Primat des Praktischen bei Natorp.

In Natorps Zielbestimmung der Pädagogik steht trotz der hervorgehobenen funktionalen Allseitigkeit das ethische Moment im Vordergrunde. Gerade dieses ist mit der Tatsache der Handlung und ihrer Richtungsbestimmtheit in besonderer Weise gemeinschaftsbezogen. Zur wissenschaftlichen Begründung und Stützung dieser Zusammenhänge entwickelt Natorp im zweiten Teil seiner „Sozialpädagogik" die „Hauptbegriffe der Ethik und Sozialphilosophie". Diesen Erörterungen kann hier nicht im einzelnen nachgegangen werden, da sie prinzipiell doch anderen Disziplinen angehören und nur in weiterem Sinne Voraussetzungen der pädagogischen Theorie sind. Es kann hier nur meine Aufgabe sein, die fundamentalen Begriffe herauszustellen, die wir schon als tragend im philosophischen und pädagogischen System erkannten. Wir werden also von diesem Abschnitt der „Sozialpädagogik" vor allem eine Klärung des Begriffs „Wille" fordern, der als Zentralpunkt der praktischen Erkenntnis in der Natorpschen Theorie des Bewußtseins voransteht. Es wird ein System von Grundtugenden entwickelt, das den „wesentlichen Stufen der Durchdringung der Erfahrung mit der Idee im Bewußtsein"[55]) entsprechen muß. Die Bestimmung des Willens wird im Anschluß an Plato getroffen. Bei ihm findet zwischen Erfahrung und Idee im Thymós nur eine psychologische Vermittelung statt. Sie bezieht sich auf das Verhältnis des Sinnlichen und Vernünftigen. Für Natorp ergibt sich als „Mittelstufe der Wille im engeren Sinn, als Ausdruck des Bewußtseins der praktischen Regel, der Maxime".[56]) Es ist auch hier wieder bezeichnend, daß für Natorp mit dem Bewußtsein der Maxime, also mit dem rationalen Akt, das Problem des Willens getroffen werden soll. Klar ist ihm allerdings, daß „in der konkreten Vorstellung des seelischen Lebens die Voraussetzung ursprünglich getrennter Tätigkeiten oder Funktionen gar nicht statthaft ist".[57]) Damit ist für das Psychologische die Kontinuität des Erlebens gewährleistet. In der Objektivierung der Bewußtseinsrichtungen hätte man aber neben der Begründung des Bewußtseins, des denkenden Bewußtseins nämlich, auch eine autonome Sicherung des „Willens" in einem Sinne erwartet, der dem Charakter der von Natorp selbst eingeführten „Tendenz" in ihrem irrationalen Gehalte mehr Rechnung trüge. So aber scheint alles auf den Willen Bezügliche durch die rein rationale Setzung des Bewußtseins umgedeutet und in seinem wahren Wesen verkürzt. „Sittlichkeit ist zu allererst Bewußtseinssache, darum ist die Tugend des Bewußtseins die erste aller Tugenden."[58]) Immer erfolgt die Zurückbeziehung auf das Selbst-

54) Vgl. P. Natorp, Religion innerhalb der Grenzen der Humanität.
55) Sozialpädagogik, S. 88.
56) Sozialpädagogik, S. 90.
57) Sozialpädagogik, S. 89.
58) Sozialpädagogik, S. 91.

bewußtsein. „Auch Erkenntnis ist Willenstat, untersteht also dem obersten Gesetz des Willens, dem Gesetz der Wahrheit."[59]) Damit verläßt Natorp wieder die Linie der Objektivierung; denn die Einheit im erkennenden und wollenden Verhalten ist eine psychologische Feststellung. Dann wird der Wille wieder der Vernunft untergeordnet, deren Erkenntnisse er in die Tat umzusetzen unternimmt. „Der Wille steht zwischen Trieb und Einsicht in der Mitte." [60]) Das Triebleben stellt sich dar „als Stoff, den der Wille, von der Vernunft geleitet, sittlich zu gestalten hat". Man darf wohl sagen, daß Natorp in der Wesensbestimmung des Willens nicht zu völliger Klarheit gelangt ist. Auch seinen erkenntniskritischen Voraussetzungen bleibt er m. E. nicht treu, wenn er ausführt: „Der Wille des Menschen hat überhaupt zur letzten Materie die Natur, das Objekt der Erfahrung."[61]) Auf Grund seiner kategorialen, methodischen Einstellung muß Natur gleich Erfahrung gesetzt werden. Wenn Natorp aber von Natur als dem Objekt der Erfahrung spricht, teilt er die Auffassung seiner Gegner, die ihn von einem sogenannten kritischen Realismus her bekämpfen. In seinem System aber hat eine Erfahrung gegenüber der Natur keinen Platz. Natur und Erfahrung beschreiben in gleicher Weise den Gesetzeszusammenhang, der als theoretische Erkenntnis e i n e Richtung des Bewußtseins als eines kategorialen Gefüges[62]) darstellt.

Der „Wille" in Natorps Theorie.

Das Wollen soll möglichst allgemein, formal bestimmt werden. „Der formale Charakter des Wollens liegt präzis nur darin, daß man weiß, was man will, d. h. daß, was zu tun oder zu lassen sei, in einziger Weise bestimmt sei."[63]) Damit ist aber doch wohl stets auch eine inhaltliche Aussage getroffen. Der letzte Bestimmungsgrund alles individuellen und sozialen Wollens ist aber „die reine Form der Gesetzlichkeit, die das Gebot der praktischen Vernunft von der bloßen empirischen Regel einzelnen beschränkten Wollens unterscheidet".[64]) Im weiteren wird dann vom „Geist der Sittlichkeit" als der „reinen Gesetzlichkeit" gesprochen. So findet Natorp in die formale Ausgangsstellung zurück.

Drei Grundfaktoren menschlicher Tätigkeit wurden unterschieden. Von ihnen begründet jeder im sozialen Organismus eine besondere Klasse von Funktionen. Der Vernunft, als dem dritten und obersten Moment im Zusammenhang menschlicher Leistungsstufung, kommen die Bildungsaufgaben zu oder, wie Natorp sagt, die „bildenden Tätigkeiten". Können diese bildenden Tätigkeiten auf einen allgemeinen Begriff gebracht werden? Dabei muß es sich wieder um den Kernpunkt unserer pädagogischen Fragestellung handeln. Natorp findet die Formulierung im Kantischen und damit höchsten ethischen Sinne; er versteht unter Bilden allgemein: „Von der Heteronomie zur Autonomie führen, gleichviel ob sich selbst oder andere."[65]) Die Zwecke werden immer mehr als nicht irgendwie von außen gesetzt, sondern als Forderung des eigenen Bewußtseins erkannt. Für jegliche Kritik des Handelns kann schließlich kein anderer Maßstab gelten, als der Ge-

---

59) Sozialpädagogik, S. 97.
60) Sozialpädagogik, S. 107.
61) Soziapädagogik, S. 131.
62) Vgl. Natorp, Vorlesungen über praktische Philosophie.
63) Sozialpädagogik, S. 142.
64) Sozialpädagogik, S. 144.
65) Sozialpädagogik, S. 157.

sichtspunkt der „absuluten Einheit der Zwecke“. Indem Natorp diesen obersten kritischen Maßstab ansetzt, arbeitet er in voller Konsequenz seiner formalen Ausgangsstellung und Grundhaltung. So erwächst jetzt die neue Aufgabe, nicht nur unter den Mitteln, sondern auch unter den Zwecken ein System der Ordnung zu schaffen. Die Erkenntnis dieser Notwendigkeit und der Eigenart des Zweckes als eines bewußtseinsmäßigen bedeutet die eigentliche Herrschaft des Bewußtseins im Gebiete praktischer Erwägungen. „Sie immer neu zu erringen, ist allgemeine Aufgabe der bildenden Tätigkeit.“[66])

Der Gedanke der „Bildung“.

Der Gedanke der Bildung überhaupt wurzelt im Moment der klaren Bewußtseinsgestaltung, im letzten Ziel, alle Willenshandlung, damit alles soziale Leben auf das Bewußtsein als letzten Ausgangspunkt zu beziehen und von dort her zu gestalten. Die volle Herrschaft des Bewußtseins ist ein Wert, der immer wieder von neuem gewonnen und gesichert werden muß. Großzügig kann diese ewige Aufgabe nur in der Gemeinschaft bewältigt werden. Dieses rationale Ideal auch für die soziale Bildungstätigkeit zur maßgebenden Instanz werden zu lassen, ist Sinn und Aufgabe der sozialen Pädagogik. Recht und Wirtschaft als Fundamentalschichten im sozialen Leben sind für die Bildung als oberste Macht nur Hilfsfunktionen; sie bleiben dem Gedanken aller bildenden Tätigkeit unter der Perspektive der alleinigen Herrschaft des Bewußtseins untergeordnet. Alle Faktoren sozialer Organisation empfangen belebende Kraft von dem Gedanken der Menschenbildung. So wird der soziale Organismus, wie auch das soziale Geschehen für Natorp zum sinnvollen Sein erst durch den erhabensten erzieherischen Gedanken, der als die ursprünglichste und oberste geistige Setzung überhaupt angesehen werden muß. Betont ist auch hier wieder die ethische Einstellung, da „das ganze menschliche Dasein bis zu seiner letzten triebartigen Wurzel herab“ versittlicht werden soll. Eine Möglichkeit dazu bietet sich aber nur, „indem die Vernunftidee zwar an die Spitze tritt, ihre Realisierung aber allein angestrebt wird auf dem Boden der wirtschaftlichen und politischen Tätigkeit“.[67]) Damit ist im engen Anschluß an Plato und Pestalozzi die soziale Welt hineingestaltet in einen gewaltigen Kosmos der Bildung, in dem alles seine Rechtfertigung erst durch den Geist empfängt. Der Gedanke der Bildung hat eine doppelte Richtungsbestimmtheit: In Frage kommt

1. die Orientierung am Wert, das objektive Moment,
2. die Berücksichtigung des zu bildenden Subjektes in seiner besonderen Bildungsdisposition.

Demgemäß formt Natorp sein Grundgesetz der menschlichen Bildung, nachdem er den allgemeingültigen funktionalen Zusammenhang unter den Grundfaktoren des sozialen Lebens auf Bewußtsein und Idee gegründet hat: „Das menschliche Wesen (d. h. die Idee des Menschentums) ist in dem ganzen Reichtum seines Gehalts doch zugleich in Einheit und stetigem Zusammenhang darzustellen und im gegebenen Subjekt nach dessen Vermögen der Vollendung zu nähern.“[68])

Wie nun die soziale Gemeinschaft bei Natorp zum Bildungsorganismus wird, so muß seine erste Forderung an die Gemeinschaft auch lauten: „Gründliche Bildung für alle.“ Herrschaft des Bewußt-

66) Sozialpädagogik, S. 157.
67) Sozialpädagogik, S. 159.
68) Sozialpädagogik, S. 185.

seins in möglichst ausgebildeter Form ist Gesetz und Ziel seiner Rechtsgemeinschaft, die er als Bildungsgenossenschaft betrachtet. „Daraus kann allein gefolgert werden, daß man alles daran setzen sollte, eine gründliche Bildung selbst bis zur Stufe der Wissenschaft möglichst allgemein zu machen.“[69]) Das ist das Grundmotiv für den dritten Teil der „Sozialpädagogik“, für die „Organisation und Methode der Willenserziehung“, die uns jetzt noch zur Erörterung bleibt. Es wird sich auch bei der Besprechung dieses letzten Buches im wesentlichen um eine Herausstellung der Elemente handeln, die, in Fortführung der bisher eingehaltenen Betrachtungslinie, Natorp als Vertreter eines wohldefinierten Rationalismus charakterisieren.

Betonung der Verstandesbildung.

Während ein rationales Element bisher bei Natorp mehr in der erkenntnistheoretischen Fundierung, in der konsequenten Rückleitung auf einen letzten, nur rational zu deutenden Gesichtspunkt hervortrat, wird jetzt im didaktischen Teil die ganze Stellungnahme zu einseitiger Bevorzugung der Intellektschulung. An dieser Tatsache wird nichts geändert, wenn Natorp auch theoretisch im Komplex der Menschenbildung die Willenserziehung über die Verstandesbildung stellt und noch in einer jüngsten Schrift die Tendenz der „Sozialpädagogik“ als gerade antirationalistisch erklärt.[70]) Das immer wieder betonte letzte Ziel der Bewußtseinsklarheit, der denkenden Bewältigung aller Gegebenheiten, kann sich in praktischer Pädagogik nur ausnehmen als verstandesmäßige Schulung, wodurch Natorp trotz sonstiger Gegnerschaft Herbart und seiner pädagogischen Anschauung sehr nahe rückt. Auch im speziell praktischen Teil wird der Bezug auf die Gemeinschaft nicht außer Acht gelassen. Es ist keine Sonderentwickelung des Individuums zu der ihm möglichen Höchststufe vernünftigen Bewußtseins möglich, es sei denn in der Gemeinschaft. Diese wird zusammenfallen mit „seiner tätigen Anteilnahme an der vernunftgemäßen Gestaltung des Gemeinschaftslebens durch gemeinsame Bildungspflege“.[71])

Aufbau der Erziehung.

Es wird nun untersucht, wie sich die durchgängige einheitliche Regelung der Zwecke, die Vernunft bedeutet, in den drei sozialen Organisationsformen der Familie, der Schule und der freien Gemeinschaft der Erwachsenen ausnimmt. In der Familie, die den Gedanken der Gemeinschaftserziehung ganz rein ausprägt, formt jede einzelne erzieherisch gewertete Leistung in gleicher Weise Intellekt und Willen. Wir werden diesen Abschnitt erzieherischer Tätigkeit eher der propädeutischen Funktion der „Gewöhnung“ zuschreiben. Die Schule, die in besonderer Weise Organisation ist, entspricht „der Natur der Erziehungsstufe, deren Zentrum in der Willensregelung als solcher liegt“.[72]) Wohl korrespondiert willensmäßige Ordnung mit dem Begriff der Organisation. Es scheint mir nur zweifelhaft, ob dieses inhaltliche Moment im Begriff der Schule und des Unterrichts tatsächlich auf die Veranstaltung des Unterrichts und auf das Schulleben Einfluß hat. Natorp arbeitet hier mit dem Begriff der Schule wohl wieder zu schematisch, um eine fruchtbare Auswirkung seiner Theorie

---

69) Sozialpädagogik, S. 185.
70) P. Natorp, Geist und Gewalt in der Erziehung. Berlin 1925.
71) Sozialpädagogik, S. 195.
72) Sozialpädagogik, S. 203.

erwarten zu können. Eng ist das Verhältnis der Schule zu Organisationen größeren Ausmaßes; denn „sie hat den erziehenden Wert, den Geist der Regel und der Ordnung überhaupt dem werdenden Menschen einzuprägen".[73]) Sicher wird die Leistungsmöglichkeit der Schule zu hoch angesetzt, bzw. die Einsichtsstufe des betreffenden Alters überschätzt, wenn der Gedanke der äußeren Willensregelung, „die Form als etwas Eigenes, in sich Begründetes zum Bewußtsein kommen"[74]) soll. Hieraus leitet Natorp auch den Gedanken der Regel, die er als gleichgeartet erkennt mit Gesetz, Norm, Richtungsbestimmtheit überhaupt in Anwendung auf alle Gebiete, nicht nur das der äußeren Organisation, ab. Er bleibt damit ganz in der Ebene seiner Betrachtung, die sich auf Gesetz, Methode, formalen Zusammenhang hin erstreckt. Hier verlangt er vom Unterricht eine gewaltige rationale Leistung. Auf dieser Stufe sollen sich „die eigentümlichen Gesetze einerseits des Verstehens, andererseits des Wollens zu Begriff und Erkenntnis abklären".[75]) Mit dieser Forderung setzt Natorp bei dem Alter, dessen Lebensform die Schule ist, ein beträchtliches Abstraktionsvermögen voraus. Ja, was bedeutet ein Erfassen der eigentümlichen Gesetzlichkeiten des Erkennens und Wollens, also der einzelnen Sonderrichtungen des Bewußtseins anderes als die Fähigkeit, die transzendentale Frage zu stellen? Von hier bis zum Ansatz der Idee als dem Ausgangs- und Zielpunkt der Betrachtung ist dann nur ein Schritt. So will Natorp schon den Schüler zum höchsten Begriff von Wissenschaft führen, zu dem des Gesetzes und Gesetzesdenkens an sich. Ihm ist klar, daß die Intellektbildung dabei in hervorragender Weise betont ist. Ihr Gestaltungsmittel ist der Unterricht. Natorp erkennt in ihm und in seiner intellektentwickelnden Funktion die zentrale Aufgabe der Schule. Bleibt dann für die Schule, die so vornehmlich rationale Leistungsfähigkeit schaffen soll, noch ein rein erzieherisches Moment, das Bezug hat auf die Willensentwickelung? An dieser Stelle übernimmt Natorp Herbarts Wort vom „erziehenden Unterricht". Erziehliche Wirkung, d. h. Einfluß, der unmittelbar an den Willen und damit an die Persönlichkeit rührt, hat die Schule nur durch den Unterricht. Sie setzt den Willen in Bewegung, indem sie den rationalen Akt der Bewußtseinskonzentration verlangt. Auch die Funktion der Objektsetzung, durch welche die „blinde Tendenz" eine sichere Richtung erhält, ist für Natorp eine logische, keine ethische Leistung. Dennoch sieht er auch in dieser Tätigkeit einen Faktor der Willensbildung, denn „das Denken nach dem Gesetz, das Denken des Gesetzes selbst, dies Tun steht unter der Botmäßigkeit des Willens".[76]) Damit hat Natorp mit Recht auf die Untrennbarkeit der Bewußtseinsfunktionen im Erlebnis, im psychischen Akt verwiesen. Natorp lehnt einen „erziehenden Unterricht" im Sinne eines didaktischen Verfahrens ab, das sich an die Gesinnung wendet. Der Anteil der Schule an der Willensbildung, die in ihrem größten Teil dem „Leben" neben und nach der Schule vorbehalten bleibt, soll klar herausgehoben werden. „Er reicht ganz so weit, wie der Anteil des Intellekts an der Willensbildung und wie die Bedeutung der sozialen Ordnungen für sie."[77])

---

73) Sozialpädagogik, S. 205.
74) Sozialpädagogik, S. 205.
75) Sozialpädagogik, S. 207.
76) Sozialpädagogik, S. 207.
77) Sozialpädagogik, S. 208.

Erzieherische Leistung der Schule.

Das letztere Moment war noch hervorzuheben; denn die Schule repräsentiert die erste soziale Institution strafferer Formung, in die der junge Mensch einbezogen wird. Zugleich tritt dabei der Gedanke erzieherischer Bedeutsamkeit gesellschaftlicher Ordnungen überhaupt heraus, dem in neuester Zeit Ernst Krieck[78]) seine Untersuchungen zuwendet. Damit die Schule ihrem Charakter nach wirklich eine soziale Organisation ist, muß sie möglichst „Nationalschule“ sein. Deren Grundgedanke ist, daß an ihrem Bildungsgut alle in gewissem Sinne gleichen Anteil haben sollen. Auch hier ist die Beziehung auf die Gemeinschaft im Bewußtsein der einzelnen wichtigster Gesichtspunkt. Im Begriff der Nationalschule ist die Forderung mitenthalten, „daß die Art der Schulung, das Bewußtsein der Gemeinschaft der Bildung, der Einheit des letzten Bildungsziels für alle auf jede Weise geweckt und lebendig erhalten werden muß“.[79]) Die Gemeinschaft steht so immer im Vordergrund; in ihr und für sie wird erzogen, und die Schule als Sonderform sozialer Organisation hat nur für die Gliedschaft in einem größeren Zusammenhange zu erziehen, für den sich der einzelne verantwortlich fühlen soll. Die Unermeßlichkeit des Bildungsgutes wird gleichsam auf die gesamte Menschheit verteilt, weil der einzelne den Anforderungen der Idee nicht gerecht zu werden vermag. Gefolgert wird die Gemeinsamkeit der Bildung auch hier wieder aus dem für alle gleichen Grundgesetze des Bewußtseins, nach dem sich auch jeglicher Bildungsinhalt für alle formal gleich gestalten muß. Natorps Konsequenzen scheinen mir in diesem Falle nicht ganz berechtigt. Wohl ist auf Grund der gemeinsamen Bewußtseinsgesetzlichkeit für alle ein übereinstimmender Aufbau der Bewußtseinswelten anzunehmen. Ebenso richtig ist die soziologische Feststellung, daß der einzelne Mensch mit seiner Bewußtseinsleistung in einer geistigen Welt steht, an der unzählige andere mitgearbeitet haben und immer noch tätig sind. Nur kann man doch aus diesem mehr methodischen Gesichtspunkt noch nicht soziale Verantwortung in Fragen der Bildung ableiten, wie Natorp das vornimmt. Geistige Leistung kommt immer auch der Gemeinschaft zugute; eigentümlich für Natorp ist die Forderung, das Bewußtsein von der sozialen Funktion bildender Tätigkeit als erzieherisches Teilziel aufzustellen. Er ist auch in diesen Aufstellungen gründlich, d. h. unbedingt, wie in allen seinen Ableitungen. Schon auf der Stufe der Schule möchte er nicht nur zum Begriff, sondern wieder zu dessen Bedingung führen, ein Weg, auf dem er in harter Arbeit um die letzte mögliche Erkenntnis ringt. Der philosophische Grundgedanke ist damit nicht nur in das Ziel- und Idealbild pädagogischer Theorie, sondern sogar als Regulativ in die didaktische Einzelarbeit aufgenommen. Die Einheit der Methode ist so in glänzender Folgerichtigkeit gewahrt, die didaktischen Sonderleistungen aber im Lichte des philosophischen Gedankens geadelt. Seine Idee der Nationalschule ist für Natorp das sicherste Mittel, die politische Einigung innerhalb eines Volkes herbeizuführen, den Klassengegensatz zu überwinden. Dazu sieht er bei entschiedenem Willen aller durchaus die Möglichkeit. Nur schätzt er die Kraft dieses Willens zu hoch oder besser, die ihm entgegenwirkenden Widerstände menschlicher Schwäche zu niedrig ein. Natorp zeigt hier schon die Ansätze zum sozialistischen Utopisten, zu dem er nach dem Kriege wirklich ge-

78) Ernst Krieck, Philosophie der Erziehung. Ferner: Menschenformung.
79) Sozialpädagogik, S. 209.

worden ist, wenn er die Macht des reinen Ideals als unbezwingliche Waffe verwenden zu können glaubte. Er sieht infolge seiner Deduktion aus seinem methodisch klaren Prinzip soziale Gerechtigkeit und soziale Entwickelung gemäß der Idee gewährleistet, wenn für alle dieselben Bedingungen der Bildung geschaffen sind. Im Verfolg dieses Gedankens stellt er schulorganisatorisch schon hier die Forderung der gemeinsamen Grundschule. „Eine einzige Schulgattung müßte zunächst alle Kinder aufnehmen, und es müßte an der vollen Gemeinsamkeit der Schulerziehung solange festgehalten werden, als irgend die notwendige Rücksicht auf die besonderen Forderungen der Berufsbildung es gestattet.“80)

Forderung der Einheitsschule.

Der Gedanke der Einheitsschule ist damit in einer so prinzipiellen Weise ausgesprochen, wie er noch nie entworfen wurde. Zwei Momente sind in der Formulierung enthalten. Einmal soll vor jeder speziellen Berufsausbildung jedem eine hinreichende allgemeine Schulung garantiert sein, die nur durch die Idee der Bildung an sich und das persönliche Bildungsbedürfnis bedingt ist. Es wird so schon im Anfangsabschnitt des menschlichen Erziehungsganges dem obersten Gesichtspunkt der Natorpschen Theorie Rechnung getragen, nach dem die Idee der Bildung überhaupt, des konzentrierten geistigen Lebens allem Sonderstreben übergeordnet sein müsse. Der Beruf wird in seiner erzieherischen Funktion auch wieder nur als willenbildende soziale Organisationsform gewertet, die im übrigen lediglich die Grundlagen für das Leben im Gedanken schafft. Das zweite Moment liegt in der Forderung einheitlicher Bildung aus nationalen und demokratischen Rücksichten, die aber bei Natorp ebenfalls aus den schon bekannten erkenntnistheoretischen Voraussetzungen resultieren. Er ist Demokrat in Konsequenz einer streng rationalen Ableitung, Enthusiast des Gedankens gleichen Rechtes bei gleicher Grunddisposition, Sozialphilosoph, weil Begriff der Idee und Gedanke der Bildung notwendig auf Gemeinschaft überhaupt verweisen. Was Natorp selbst in diesem Fanatismus des Gedankens treibt, kann vielleicht sein eigener Begriff der „Tendenz“ erklären oder wenigstens andeuten.

Gliederung der Altersstufen.

Natorp gibt zu seinem Kapitel „Schulerziehung“ eine kleine Psychologie des Jugendalters, allerdings nur in ganz kurzer Chrakterisierung. Dennoch hat Natorp die wesentlichen Züge dieses Lebensabschnittes sehr fein herausgestellt. Zugleich ergibt sich ihm das erzieherische Ziel aus der eigenartigen inneren Strukturierung des Menschen im Entwickelungsalter. Was die erste Stufe von der zweiten trennt, ist das formale Element in der letzteren, während ein stofflicher Unterschied weniger besteht. Das Tun des Menschen dieser zweiten Stufe wird immer mehr Willenssache. Diese Umstellung soll aber bewußt werden und gipfelt in der Erkenntnis der allgemeinen und speziellen Gesetze, die der Jugendliche als sachlich maßgebend in seinen Willen aufnehmen soll. Es wurde schon hervorgehoben, daß hier im einzelnen die Bestandteile der Intellektual- und Willensbildung nicht zu trennen sind. Aufgabe der zweiten Stufe ist

80) Sozialpädagogik, S. 210.

vor allem eine bewußte und sachliche Erarbeitung der Begriffe. Deshalb ist auf dieser Stufe eine fortschreitende Differenzierung von Theorie und Übung entscheidend. Diesen didaktischen Weg der Herausstellung reiner Begriffs- und Formelemente glaubt man nun lediglich im Interesse der Intellektschulung gewählt. Natorp verspricht sich aber von der planmäßig weitergehenden Erkenntnisleistung auch eine tiefe Wirkung auf den Willen und damit den sittlichen Menschen. Die Möglichkeit einer grundsätzlichen Verbindung beider Gebiete, des Intellekts und des Willens, ist nach Natorps erkenntniskritischen Voraussetzungen durch den Begriff der Form gegeben. Das Formale überhaupt, das höchste Intellekt- und Willensleistung in gleicher Weise charakterisiert, kommt in besonderer Ausbildung der theoretischen Fähigkeiten auch am stärksten zur Entfaltung. Dieses formale Element regiert aber nach Natorp den Willen und gestaltet die sittliche Persönlichkeit. Mithin sind ethisch die Fächer, die das Wesen des Intellektuellen am eindringlichsten repräsentieren, nämlich Mathematik und mathematische Naturwissenschaft, von der größten Wichtigkeit. „Haben diese dem Stoff nach zum Willen auch keine direkte Beziehung, so dienen sie eben durch die Energie, mit der sie die Form an die Spitze stellen und alles Materiale, mit dem sie zu tun haben, möglichst rein in Form aufzulösen streben, desto mehr der Disziplin des Geistes auch in der praktischen Bedeutung der Willensherrschaft in der Erkenntnis."[81]) Auf Grund seiner Voraussetzungen, die das Wesen des Willens in seinem Formcharakter erschöpft glauben, trifft Natorp das Richtige. Die durch reine Intellektschulung gewonnene formale Bildung muß auch dem Bestreben willentlicher Regelung und Ordnung zugute kommen. Das Bedürfnis nach Klärung, sauberer Abgrenzung, systematischer Gliederung und Unterordnung, das durch begriffliche und abstrahierende Arbeit geweckt und entwickelt wird, muß ein treffliches Werkzeug im Dienste großzügiger Willensgestaltung sein. Doch wird man wohl an dem Wert als Mittel, Werkzeug festhalten müssen. Die Fähigkeit zu formaler Bewältigung erhält doch erst dann Sinn und Lebensbedeutung, wenn sie von einer sittlichen Grundhaltung aus angesetzt wird. Dieser Einwand soll sich gegen Natorps didaktisch-technische Feststellung, die hier vorliegt, genau so richten wie gegen seine erkenntniskritische Grundlage, die in seiner Theorie des Bewußtseins den Willen und das hinter ihm stehende Gebiet des Sittlichen durch eine formal-rationale Charakterisierung hinreichend gekennzeichnet glaubt. Schon bei der Fixierung der praktischen Erkenntnis im kategorialen Gefüge werden Momente aufgenommen werden müssen, die den Willen als eigengesetzliches Gebiet schärfer herausheben.

Intellektuelles Ziel des Unterrichts.

Natorp will durch den Unterricht selbst zu prinzipieller theoretischer Erkenntnis führen. Seinem Verfahren der intellektuellen Ausbildung liegt die Tendenz zugrunde, zur Grunderkenntnis des Idealismus zu führen. So wird in seinem Unterrichtsplan jegliche Schulung im letzten und höchsten Sinne philosophisch. Oberster Gesichtspunkt bleibt immer der Ausblick auf die Grundlage, von der aus jede Erkenntnis im Theoretischen und Praktischen gegeben und definiert ist: Die gegenstandsetzende Leistung des Bewußtsein. Zu

81) Sozialpädagogik, S. 282.

ihrer bewußten Erfassung soll letzten Endes auch der Unterricht führen. „Denn je sicherer durch das ganze Verfahren der Intellektbildung die kritische Einsicht ermöglicht und vorbereitet ist, daß die Natur selbst eben in dieser strengen, allumfassenden Einheit gedacht, eine bloße Idee, d. i. ein Entwurf der Vernunft ist, um so weniger braucht man vor der reinen, rückhaltlosen Durchführung dieser Idee noch irgendein geheimes Grauen zu empfinden.“[82])

Der bildende Wert der einzelnen Unterrichtsfächer.

Den mathematischen Unterricht will Natorp in den Mittelpunkt gestellt wissen, weil er in besonderem Maße logische Elemente enthält und durch die geforderte analytische Arbeit den sichersten Zugang zur Philosophie darstellt. Der Unterricht in den Sprachen gibt ihm weniger die Möglichkeit zu formal-logischer Schulung, da hier der Bildungsstoff in einer unlöslichen Verbindung logischer, ethischer und ästhetischer Faktoren vorliegt und so besondere Anforderungen an ein einfühlend psychologisches Verständnis stellt. Worin ist nun der Eigenwert der sprachlichen Bildung zu erblicken? „Vorzüglich bildet die Sprache den natürlichen Konzentrationspunkt alles aufs Kultürliche und folglich Geschichtliche bezüglichen Unterrichts.“[83]) Die Förderung geschichtlichen Verstehens muß für Natorp in den didaktischen Prinzipien obenan stehen, weil das Moment geschichtlichen Werdens die engste Beziehung hat zur soziologischen Seite seines Gemeinschaftsbegriffes, zu seinem Gedanken der Bildung als allgemeiner Menschheitsaufgabe und zu seiner sozialen Grundeinstellung überhaupt. Erkenntnis der historischen Funktion des Bildungsbegriffes, dem der einzelne dient, schafft in ihm die Überzeugung von der sozialen Macht und Unendlichkeit seiner Aufgabe. Das Bewußtsein, Anteil zu haben an einem Werk, das die eigene Gegenwart und Lebensdauer überspannt, erhöht die Verantwortung des Individuums für die Gemeinschaft, in der es steht und die Leistung, die es späteren Generationen übergeben soll. Das persönliche Leben des einzelnen ist damit einbezogen in einen gewaltigen objektiven Zusammenhang der Idee und der Arbeit, durch den ein neuer, undogmatischer Gedanke der Unsterblichkeit im Sinne der „Humanität“ geschaffen wird. Idee und Gemeinschaft werden in der Tat des historischen Begreifens zum Erlebnis, das den Menschen der von Natorp betonten Sachlichkeit unterstellt, ihn zum „Gewissen der Wahrheit“ führt. „Es ist doch einmal die große Errungenschaft unseres klassischen Zeitalters diese Einsicht, daß es eine höhere Stufe des Menschenbewußtseins ist, die es zur Höhe geschichtlicher Erkenntnis, zum Menschheitsbewußtsein erhebt.“[84]) Auch hier dringt Natorp auf Fundierung aller ethischen Anwendung durch sachliche Momente des Verstehens. „Es darf auf keine Weise verdunkelt werden, daß der geschichtliche wie jeder andere Unterricht zunächst rein intellektuellen Charakter trägt.“[85]) In diesem Satze liegt in erster Linie Polemik gegen Willmann und seine Schule, die beim Geschichtsunterricht „den Schwerpunkt in der epischen Seite“ suchen. In dieser Auffassung sieht Natorp den Gesichtspunkt der Forschung mit Recht außeracht gelassen. Geschichte soll soweit wie möglich „naturalistisch“ begriffen

82) Sozialpädagogik, S. 283.
83) Sozialpädagogik, S. 285.
84) Sozialpädagogik, S. 286.
85) Sozialpädagogik, S. 290.

werden. Doch Natorp ist sich klar darüber, daß in geschichtlicher Erkenntnis die Seite der Kausalforschung nicht genügt. „Geschichte steht andererseits unter dem Zeichen der Idee, und zwar zuletzt der sittlichen Idee." Dieser Begriff der Geschichte ist wieder nur zu verstehen in bezug auf den Begriff der Gemeinschaft. Geschichte behandelt ja die Sonderformen innerhalb der großen Gemeinschaft, die man Volk nennt. Natorps Geschichtsbegriff ist soziologisch. Nun werden diese Verhältnisse in den Gemeinschaftsbildungen aber nicht nur auf ihre naturhafte Konstitution untersucht, sondern im wesentlichen nach ihren inneren geistigen Relationen erforscht. Ideenbezüge sind für den Bestand und die Form einer Gemeinschaftsbildung letzten Endes bestimmend. Eine Gemeinschaft besteht durch gemeinsame Erlebnisse, die im Bewußtsein der Glieder durch eine Idee zur Einheit zusammengeschlossen sind. Aus dieser Erkenntnis heraus statuiert Natorp die Wichtigkeit seines Gemeinschaftsbegriffes, bringt er diesen Begriff in notwendigen Zusammenhang mit seinem Begriff der Pädagogik. Dieselbe Grundeinsicht veranlaßt ihn auch, tatsächliches aktives Leben in der Gemeinschaft als Bedingung für einen gedeihlichen Geschichtsunterricht zu setzen. Der Schüler muß durch seine immer bewußter werdende Zugehörigkeit zu verschiedenen Gemeinschaftsformen zum Gemeinschaftserlebnis geführt werden, das unter dem Gesichtspunkt der Idee Geschichte erst schafft. Jede Gemeinschaft ist durch die gemeinsame Idee mit den anderen Formen gesellschaftlichen Zusammenschlusses verbunden und mündet schließlich im Begriff der Volksgemeinschaft und darüber hinaus im Gedanken der Kulturmenschheit. Das Erlebnis in der Gemeinschaft aber, und die Schule stellt eine ihrer Sonderformen dar, setzt den Vertreter gegenwärtiger Gemeinschaften mit dem Wollen vergangener Gemeinschaftsbildungen in Verbindung und leitet in derselben Weise zu zukünftigen Gestaltungen über. Kraft der Kontinuität des Bewußtseins (damit haben wir wieder die Anknüpfung an Natorps Grundgesetz) wird durch die „Einheit der Tendenz" ein durchgängiger Zusammenhang hergestellt. In diesem ist zeitbedingtes, theoretisch zu erfassendes Geschehen unter die zeitlosen, praktischen Gesetze der Idee gestellt.

Aufgabe des Geschichtsunterrichts.

Der einzelne, der sich wirklich als Glied einer Gemeinschaft erlebt (die Grundform hierfür ist die Familie), steht dadurch in Zusammenhang mit allen gegenwärtigen, früheren und zukünftigen Gemeinschaftsformen, er erlebt Geschichte, wir können, darüber hinausgehend, sagen: er **ist** Geschichte. Zum Bewußtsein dieser Zusammenhänge zu leiten, ist Aufgabe des Geschichtsunterrichtes; andererseits wird die Schule ihre von Natorp gesetzte Aufgabe der historischen und soziologischen Begriffsbildung nicht leisten können, sofern nicht der zu Schulende im Leben einer Gemeinschaft steht. Die kleinste Gemeinschaft ist so durch einen wirklich fruchtbaren Geschichtsbegriff in klare Verbindung gebracht mit dem Begriff der Volksgemeinschaft, deren Sinn für Natorp nur von den Kulturaufgaben der Menschheit her gerechtfertigt ist. Hätte die Nation an ihnen nicht einen besonderen Anteil, „so wüßte ich nicht, was den unvergleichlichen Wert, den wir dem Vaterlande und dem eigenen Volkstum beilegen sollen, eigentlich rechtfertigte".

In welche grundlegenden Begriffe soll der Geschichtsunterricht nun einführen? Es sind dies die soziologischen Grundbegriffe der

Wirtschaft und des Rechts, überragt von dem Gedanken der höheren geistigen Kultur. In diesen drei Begriffen kehren die Grundformen menschlicher Tätigkeit und zugleich erkenntnismäßiger Tätigkeitsordnung wieder. Sie stellen die soziologische Prägung der Grundansätze Trieb, Wille, Vernunftwille dar. So ist bei Natorp überall die Einheit des Aufbaus gewahrt. Zum Erlebnis der Geschichte wird bei Natorp nicht geführt, indem sich der Lehrer mit den Mitteln der Phantasie an ein ästhetisches Bedürfnis wendet und so vielleicht ethische Nebeneffekte erzielt, sondern durch klare rationelle Herausarbeitung der fundamentalen Begriffe unter Anknüpfung an reale Gemeinschaftserlebnisse. Die typischen Formen staatlichen Lebens stellen dabei für den werdenden Staatsbürger das Medium der „Übung“ dar. „Der erste Grund wäre gelegt in der Familiengemeinschaft, in der Schulgemeinschaft und in allem, was von der bürgerlichen Gemeinschaft schon dem Heranwachsenden unmittelbar nahetritt.“[86] Man wird in diesem Zusammenhange auch die rationalistisch anmutende Wendung nicht zurückweisen, „daß jene sittliche Wirkung, die man dem soziologisch-historischen Unterricht mit gutem Grunde aufgibt, auf gar keinen besonderen hinzukommenden Mitteln, sondern genau auf denselben Faktoren beruht, welche den Wert dieses Unterrichts für die Bildung des Intellekts begründen“.[87] Das Verfahren im Geschichtsunterricht soll einheitlich das der Herausarbeitung klarer und gültiger Begriffe sein. In dieser rationalen Gestaltung ist für Natorp zugleich ein ethischer Erfolg beschlossen. Gerechtfertigt ist diese Auffassung einmal durch Natorps Ausgangspunkt von der Einheit des Bewußtseins, zweitens aber durch den Ansatz der im rationalen Akt unmittelbar wirksamen Tendenz. Die klare Erkenntnis ist ja bei ihm schon der Anfang eines willensmäßigen Einsatzes, dessen Bezug auf eine durchgehende ideenbestimmte Richtung des Willens im Ansatz des Begriffes der „Tendenz“ zum Ausdruck kommt.

Erlebnis und Unterricht.

Der Begriff des Erlebnisses, des erlebnismäßigen Unterrichts, der in den neueren und neuesten Erziehungsbestrebungen eine so große Rolle spielt, erfährt hier bei Natorp für die Geschichte schon eine gründliche Definition. Gerade dieser Gedanke des Erlebnisses in der Schule, des tieferen persönlichen Erfassens des Stoffes, an den der Schüler herankommt, entbehrt bei den meisten didaktischen Reformern eines klaren, scharf umrissenen Sinnes, der alles Phrasenhafte fernhielte. Mit Recht verwirft Natorp jeden Versuch, mit den Mitteln unsachlicher Verfahrungsweisen eine tiefere Anteilnahme des Schülers am Gegenstande erzwingen zu wollen. Sie würde nicht von langer Dauer sein. Mit demselben Rechte lehnt er es ab, an die Stelle rein sachlicher begriffsklarer Unterweisung einen durch die Eigenart des Lehrers persönlich gefärbten Vortrag setzen zu sollen. Welche Anforderungen an die ästhetische Gestaltungsfähigkeit des Lehrers müßten da gestellt werden! Selbst diese angenommen, würde da nicht bei Stoffen, die nicht in erster Linie ästhetisch betont sind, der wahre Charakter des Problems und Gehaltes verschleiert oder gar ins Gegenteil verkehrt werden? Auch das von Natorp für den historischen Unterricht geforderte Erlebnis ist in tieferem Sinne gerecht-

---

86) Sozialpädagogik, S. 294.
87) Sozialpädagogik, S. 295.

fertigt. Es wird nicht erst im Unterricht produziert, sondern hat eine besondere Beziehung zum Leben durch seine Existenz in einer tatsächlichen Gemeinschaft. Durch Anknüpfung an das Gemeinschaftserlebnis des einzelnen ist der Unterricht lebensvoll gegründet, wird selbst ein Stück Leben und dient der seinem Begriffe entsprechenden Funktion, Erlebnisse, die dem jungen Menschen außerhalb der Schule sicher viel reicher zuteil werden, ins helle Licht bewußten Verstehens zu heben. Lebensfremdheit wird man bei dieser durchdachten Verwendung der erziehungstheoretischen Begriffe Natorp wohl nicht vorwerfen können.

Natorp bleibt trotz seines in gewissem Sinne nivellierenden Rationalismus doch dem Sonderbegriff geschichtlichen Verstehens nicht fern. Ihm ist recht klar, daß historische Erkenntnis vom Erfassen reiner Kausalbeziehungen doch sehr verschieden ist. Es handelt sich im Geschichtsverständnis um die prinzipielle Einführung von Willenszusammenhängen und damit um den Ansatz von Ideenbezügen. Der Erkennende erfaßt sich selbst als in diesen Zusammenhängen mit einbegriffen, kraft seines Willens, gemäß seiner Anteilnahme an der für alle gleichen Form des Erkennens, Wollens, entsprechend dem für alle gültigen Verhältnis zum ewigen Gesetz der Idee. Die Relationen geschichtlichen Lebens sind dem Bewußtsein zugänglich „überhaupt nicht durch bloß theoretische, sondern durch eine selbst praktische, nämlich ethische Erkenntnis".[88]) Natorp geht noch weiter, indem er erklärt, Willensbeziehungen und Ideenbezüge als Grundmomente des Erkenntnisgebietes, das wir Geschichte nennen, können nur begriffen werden, „indem man sie selbst mit dem Willen ergreift".[89]) Nach solchen Formulierungen kann Natorp nicht mehr als Rationalist bezeichnet werden. Allerdings ist zuzugeben, daß er nicht ganz deutlich wird, wenn er vom Ergreifen erkenntnismäßiger Zusammenhänge durch den Willen redet. Hervorzuheben ist nur, daß Natorp sich hier einer erkenntnistheoretischen Unterscheidung zu nähern scheint, die in weiterer Geltung als Verhältnis von Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften durch die Windelband-Rickertsche Richtung getroffen wurde. Seinen ursprünglichen Ausgangspunkt verläßt er dabei keineswegs. Denn auch bei weitergehender Differenzierung in den Sonderrichtungen des Bewußtseins bleibt für ihn immer der letzte idealistische Grundgesichtspunkt der Einheit des Bewußtseins, der letzten Zusammengehörigkeit aller Erkenntnisgebiete durch e i n e Methode, die des Bewußtseins selbst.

Theorie der Willenbildung.

Die praktische Erkenntnis behauptet in Natorps System den Primat, wenn auch theoretische und praktische Erkenntnis in gleicher Weise Richtungen des Bewußtseins darstellen. Die praktische Erkenntnis hat aber ihrem innerstem Gesetz nach eine engere Beziehung zur Idee, damit zum reinen Gesetz der Form. Dieser Stufung gemäß steht auch bei Natorp die Erziehung des Willens im Mittelpunkte, wird seine Sozialpädagogik als eine Theorie der Willensbildung näher bestimmt. Es wurde nun herauszustellen versucht, daß einmal der Wille in manchen Formulierungen nicht klar gefaßt wird, zweitens in sein Gebiet das Moment rationaler Erkenntnis zu weit hineinragt. Dennoch dürfte in der Frage des Verhältnisses von

88) Sozialpädagogik, S. 290.
89) Sozialpädagogik, S. 290.

theoretischer und praktischer Erkenntnis auf Grund ihres gemeinsamen Bezuges auf die Bewußtseinseinheit ein deutlicher Begriff gewonnen sein. Es gilt jetzt noch festzustellen, welcher Anteil an der Willensbildung von Natorp der intellektuellen, ästhetischen und religiösen Bildung eingeräumt wird. Hierbei ist natürlich der erste Punkt gegenüber dem Rationalisten Natorp von besonderem Interesse. Natorp nimmt selbst zu dem Problem Stellung, indem er sich mit der Auffassung Herbarts und der Herbartianer in dieser Frage auseinandersetzt. Für Herbart besteht eine einseitige Abhängigkeit der Willensbildung von der Intellektbildung, weil bei ihm der „Verstand", als Form gesetzt, gänzlich zurücktritt hinter einer unübersehbaren Menge material gedachter „Vorstellungen". Damit ging für Herbart und seine Nachfolger auch der Formcharakter und eigene Begriff des Willens verloren. Das Wollen „resultiert" aus dem Wissen, aus den Vorstellungen. Natorp erkennt Herbarts Begriff des „erziehenden Unterrichts" an, sofern eine ständige Verbindung von Intellektbildung und Willensschulung von der untersten Stufe bis zur Höhe menschlicher Entwickelung vorhanden ist. Aber „die eigene Gesetzlichkeit des Willens muß im Unterschied von der des Verstandes, obgleich ohne Widerspruch gegen sie, zu deutlichem, abgesondertem Bewußtsein"[90]) gebracht werden. Natorp begründet auch hier objektiv, zugleich kategorial, während Herbart mit seinen Nachfolgern einfach Psychologe ist. Natorp behauptet die Einheit des Wollens gemäß einem übergeordneten Prinzip, eben dem sittlichen Gesetz. Dadurch ist ihm eine einheitliche, philosophisch gegründete Zielbestimmung seiner Pädagogik möglich, während sie bei Herbart in die „Vielseitigkeit" des Interesses zersplittert. Ebenso ist die relative Selbständigkeit der Verstandesbildung gewahrt, die den Herbartianern nur Mittel zum Zweck ist. Eine solche Anwendung ist bei Natorps überragendem Gesichtspunkte der Methode gar nicht möglich, wie er auch Abstufungen in der erreichten Bildung nur „nach der größeren Nähe zur Idee, d. h. nach dem Grade der Herrschaft der Form"[91]) zuläßt. Die unterrichtliche Beschäftigung mit gleich welchem Stoffe wird nicht gesinnungbildend, wenn sie nicht zur Idee führt. Der Weg zur Idee aber geht für Natorp über den Begriff, dessen Vertiefung und Erhöhung die Idee darstellt, wenn die Unendlichkeit der Erfahrungsaufgabe in Betracht gezogen wird. Derselbe dreigliedrige Stufengang, der in der Verstandesentwickelung vom „sinnlichen Bewußtsein" durch das „empirisch-gesetzliche" zum „vernunftgesetzlichen" führt, gilt auch für die Entwickelung des Willens. „So wird von seiten des Intellekts in der Tat der Grund gelegt zu den drei fundamentalen Tugenden des Willens."[92]) Noch gründlicher leitet Natorp mit Pestalozzi den unlöslichen Zusammenhang von Intellekt und Willensbildung formal ab aus „den ursprünglichen Elementen des gesetzmäßigen Verfahrens, nach welchem überhaupt das Bewußtsein seinen Gegenstand sich gestaltet und damit erkennt".[93]) Hierin liegt Pestalozzis Gedanke der Elementarbildung, der also einen erkenntniskritischen Entwurf bedeutet, und der Grundgedanke des methodischen Idealismus, Natorps immer wieder erreichter Ausgangs- und Endpunkt. Jeder klare Begriff wird in diesem Zusammenhange zur Formel für ein besonderes, ursprünglich angelegtes Denkverfahren.

---

90) Sozialpädagogik, S. 270.
91) Sozialpädagogik, S. 274.
92) Sozialpädagogik, S. 275.
93) Sozialpädagogik, S. 277.

Alle Begriffe sind dann notwendig abzuleiten aus „reinen Grundbegriffen, welche die Elemente alles Denkverfahrens in Erzeugung von Gegenständen überhaupt zum Inhalt"[94]) haben. Diese Auffassung ist nur verständlich aus der ursprünglichen Spontaneität des menschlichen Geistes. Eben durch diese Selbsttätigkeit des menschlichen Geistes im Prozeß der Erkenntnis ist der Anteil des Willens gegeben, deshalb auch immer ein dem Erkenntnisfortschritt entsprechendes Vorwärtskommen auf dem Wege seiner Entwickelung.

Ästhetische Bildung.

Auch in der ästhetischen Welt muß Natorp eine eigene Gesetzlichkeit sichern, wenn man von ästhetischen Objekten neben denen der Verstandes- und praktischen Erkenntnis sinnvoll reden soll. Was ist das Ästhetische? Welchem letzten Formgesetz gehorcht das ästhetische Schaffen? Wie begrenzt sich das eigentümliche Geltungsgebiet des Ästhetischen? In welcher Weise steht ästhetische Bildung mit der Willensbildung in Verbindung? Es liegt nun Natorp alles daran, die Schaffensgesetzlichkeit im Ästhetischen möglichst autonom zu begründen, und zwar in einer Weise, die das Ästhetische trotz seiner Gebundenheit an individuelle und Gefühlsmomente ins Objektive erhebt. Das verlangt sein Grundgesichtspunkt der Methode, eine logische Herleitung aller Bewußtseinsrichtungen vorzunehmen. Wir setzen eine bestimmte ästhetische Objektwelt, die allerdings material sich nicht von den Objekten der Verstandeserkenntnis unterscheidet. Also muß auch eine bestimmte, ästhetisch gestaltende Bewußtseinseinrichtung festgestellt werden können. Mit anderen Worten: Das Formgesetz des Ästhetischen soll gefunden werden. Die Abgrenzung gegen die beiden anderen Grundgesetzlichkeiten des menschlichen Bewußtseins ist zunächst einfach. „Sein (des ästhetischen Schaffens) auffälligstes, negatives Kennzeichen" ist „die gänzliche Freiheit, mit der es sich über jede Verbindlichkeit logischer (d. h. hier erfahrungsmäßiger) oder ethischer Art erhebt."[95]) Welchen Gesetzen unterliegt nun das ästhetische Objekt? (Die Eigenart ästhetischer Gestaltung selbst soll gleich noch kurz charakterisiert werden.) Der Gedanke der Form, d. h. der Einheit der Gestaltung, ist für das ästhetische Objekt genau so grundlegend wie für die Objekte in der theoretischen und praktischen Erkenntnis. Andernfalls entspränge diese Bewußtseinsrichtung (als welche wir die Welt des Ästhetischen doch zu betrachten haben) nicht dem von Natorp immer wieder betonten Grundprinzip aller Objektsetzung. Das ästhetische Objekt befolgt die Gesetze des Seins und des Seinsollenden, soweit es notwendig ist, um die Forderung stellen zu können, so genommen zu werden, „wie wenn es wirklich sei" und „als ob es wäre, wie es sein soll".[96]) Es hat dabei aber immer die Freiheit, die theoretische und praktische Gesetzeswelt zu verlassen, „wo der eigene, von dem des Sittlichen verschiedene Zweck der ästhetischen Gestaltung es erheischt".[97]) Natorp spricht vom „ehrlichen Betrug", um den es sich im Spiel als Selbstzweck handelt. Es ist damit nur ein anderer Ausdruck gegeben für Schillers „aufrichtigen Schein", wie ja überhaupt Schillers Ästhetik hier zugrunde liegt. Nachdem das ästhetische Objekt seinen logischen Ort erhalten hat, versucht Natorp auch das ästhetische Schaffen selbst in seiner kategorialen Bestimmtheit zu fassen. Das

---

94) Sozialpädagogik, S. 278.
95) Sozialpädagogik, S. 312.
96) Sozialpädagogik, S. 315.
97) Sozialpädagogik, S. 315.

ästhetische Gestalten nur als eigene Welt des Gefühls, wenn auch mit dem Einschluß von Erkenntnis zu betrachten, genügt ihm nicht. Eine rationale Sicherung versucht Natorp auch jetzt noch, wenn er die Behauptung nicht unterdrücken kann: „Sogar im künstlerischen Schaffen ist das eigentlich Entscheidende die Erkenntnis."[98]) Aber hierbei ist wohl Natorp gegen seine eigene, häufig etwas schroff wirkende Terminologie zu verteidigen. Ich verstehe in diesem Zusammenhange „Erkenntnis" in der erwähnten entscheidenden Funktion als ästhetisches Urteil, dessen kategoriale Invarianten ja nicht durchaus rational gedacht sein müssen. Die „selbstzweckliche Phantasie" ist Schöpfer und schaffendes Prinzip im Ästhetischen. Ästhetisches Gefühl äußert sich für Natorp als „die Freude, in der die freigestaltende Tätigkeit der Phantasie lediglich sich selbst genießt".[99]) Das tatsächliche Erlebnis hat Natorp bestimmt nicht fixiert. Schuld an diesem Mißlingen trägt m. E. aber nicht Natorps Kraft der begrifflichen Formulierung, sondern die Eigentümlichkeit des Gebietes, das rationaler Bewältigung einfach nicht zugänglich ist. Das ästhetische Erlebnis definiert sich gerade durch seine Unaussprechlichkeit. Auch eine weitere Bestimmung Natorps erscheint mir nicht völlig befriedigend. „Ästhetisches Gefühl ist reines Tätigkeitsgefühl, Gestaltungsgefühl des Bewußtseins, nicht bloßes Lebensgefühl."[100]) Durch die Beziehung dieses Gefühls auf die Gestaltung und damit das Objekt soll ihm allgemeine Geltung gewonnen werden.

Der Einfluß der ästhetischen Bildung auf die Willenserziehung.

Nach dieser Bestimmung des Ästhetischen selbst kann Natorp die Frage aufnehmen, in welcher Weise die ästhetische Bildung die Willenserziehung fördere. Einen günstigen Einfluß beider Gestaltungswelten aufeinander nimmt er auch hier nur an, wenn zunächst beide methodisch und ihrer inneren Gesetzlichkeit gemäß voneinander getrennt sind. Denn „es (das Ästhetische) hilft zum Sittlichen so und nur so, wie in ihrem harmonischen Verhältnis zueinander alle seelischen Kräfte sich helfen".[101]) Durch seine besondere Beziehung zum Gedanken der Form steht aber das Ästhetische dem Willen, der, wie die Phantasie, nur nach anderer Gesetzlichkeit frei gestaltet, in einziger Weise nahe. Der tiefere Zusammenhang zwischen beiden Gebieten liegt also im Formalen, „im Vordringen zur autonomen Gestaltung". Die Phantasie als ästhetische Gestaltungsform kommt hierbei der sittlichen Idealsetzung zu Hilfe durch die Eindringlichkeit, mit der sie Hochziele des Sollens im Bewußtsein schaffen kann. Der ethische und rationale, überall auf durchgehenden Gesetzeszusammenhang dringende Natorp schließt sich hier keineswegs dem Kantischen „Rigorismus" an, sondern vielmehr seiner Milderung durch Schillers Ästhetik. Bemerkenswert ist dann wieder die Art, in der Natorp ästhetische Erziehung aufgebaut und im Interesse eines noch höheren Gedankens verwertet wissen will. Er unterscheidet drei Stufen ästhetischer Kultivierung, die im Prinzip mit kindlichem Spiel, ästhetischer Arbeit der Schule und freier ästhetischer Bildung im Lichte der Kritik übereinstimmen. Für die beiden ersten Abschnitte sind auseinander zu halten die „bloß passiv erfahrene Wirkung einer ästhetischen Stimmung der ganzen Umgebung und die direkte ästhetische Betätigung des Zöglings

98) Sozialpädagogik, S. 312.
99) Sozialpädagogik, S. 314.
100) Sozialpädagogik, S. 314.
101) Sozialpädagogik, S. 317.

selbst".[102]) Der erste Faktor stellt auch dieses Sondergebiet wieder auf den Boden der Gemeinschaft und wahrt so den Zusammenhang mit Natorps Grundgedanken, die „sozialen Bedingungen der Bildung" und die „Bildungsbedingungen des sozialen Lebens" überall herauszustellen. Größere Bedeutung hat für die Willensbildung aber die eigene ästhetische Leistung des Schülers. Sie muß „wie alle Selbsttätigkeit, da sie unmittelbar den Willen in Anspruch nimmt, auch zu seiner Entwickelung unmittelbar beitragen".[103]) Hierin liegt eine Berufung auf die Kontinuität des seelischen Lebens, das alle nur begrifflich getrennten Bewußtseinsfunktionen in Einheit und unauflöslicher Komplexion enthält. Nur wird man in dem Anspruch, den die ästhetische Gestaltung an die Willenstätigkeit stellt, keine Beeinflussung des sittlichen, des Natorpschen „Vernunftwillens" sehen. Entweder steht hier sein „empirischer Wille" in Frage, oder man bringt als mitwirkenden Faktor ein rein formales Willenselement in Ansatz.

In der kindlichen Epoche des Spiels ist die reine Phantasiegestaltung, das gänzlich zweckfreie Formen besonders hervortretend. Aber auch die Schulerziehung mit ihrem notwendigen Arbeitsernst braucht ästhetische Ansprüche nicht aufzugeben. Natorp übernimmmt hier Humboldts und Pestalozzis Ideal einer ästhetisch betonten Arbeitsbildung, die in der Formulierung des ersteren immer darauf hält, daß des Menschen „inneres Dasein immer der erste Quell und das letzte Ziel alles Wirkens" ist. Wenn Pestalozzi in „Lienhard und Gertrud" von den Kindern spricht, die „so eifrig als kaum eine Taglöhnerin" spinnen, deren „Seelen aber nicht taglöhnen", so führt er nur dasselbe Ideal in concreto vor. Die ästhetische Aufgabe des Unterrichts stellt Natorp etwas eigentümlich dar. Dieser hat keine andere Bedeutung, als mit den Mitteln der Technik „Natur selbst unter die Herrschaft der ästhetischen Form zu zwingen".[104]) Ein allgemeines Ergebnis jedes irgendwie ästhetisch orientierten Unterrichts ist die „ganze geistige Befreiung", die auch der sittlichen Autonomie zugute kommt. Die dritte Stufe ästhetischer Schulung nimmt dann zum ästhetischen Leben den Gesichtspunkt ästhetischer Kritik hinzu, die durch transzendentales Verständnis des eigenen ästhetischen Schaffens auch für dieses Bewußtseinsgebiet den Abschluß bildet. „So bewährt sich durchgängig die Harmonie der drei Grundkräfte der Bewußtseinsgestaltung auch im Stufengang der Erziehung."[105]) Auf der Höhe bewußter ästhetischer Gestaltung erkennt der Lernende auch das Grundprinzip ästhetischer Leistung als Gesetzlichkeit des Bewußtseins. Er sieht sich somit auch im ästhetischen Schaffen und Erleben auf die Spontaneität des eigenen Bewußtseins gestellt, erreicht damit die mit theoretischer und praktischer Bewußtseinsarbeit gemeinsame idealistische Grundschicht und steht so mitten im Prozeß des Lernens, zugleich im Zentralproblem der Philosophie. Alle Sondertätigkeit des Bewußtseins wird bei voller Anerkennung der spezifischen Gesetzlichkeiten als im einheitlichen und allgemein geltenden Bewußtseinsgrunde verankert erkannt. Der Gipfelpunkt dieser ganzen Erziehungstheorie Natorps ist der philosophische Mensch, der das Vermächtnis unserer klassischen Zeit zum Leben bringt: Die Einheit von ästhetischer Gestaltgebung, streng rationaler Wissenschaftsarbeit und autonomem Gesetz der Sittlichkeit.

---

102) Sozialpädagogik, S. 318.
103) Sozialpädagogik, S. 319.
104) Sozialpädagogik, S. 322.
105) Sozialpädagogik, S. 323.

Religiöse Erziehung und Willensbildung.

Ein Erziehungsideal ist nicht hinreichend gekennzeichnet, wenn es dem Anspruch und Begriff des Religiösen nicht gerecht wird. Damit ist die weitere Frage gestellt: Welchen Sinn hat Religion überhaupt in Natorps System? Wie faßt er ihren Begriff? Wie verhält sich Religion mit ihrem Transzendenzanspruch, ihrer dogmatischen prinzipiellen Geltungsforderung zu Natorps klar aufgebauter Welt des Bewußtseins? Wie kommen Religion und sein auf dem Boden der „Humanität“ stehendes Denken zusammen? Religion bedeutet nicht eine besondere objektivierende Gestaltungsweise, die den drei Richtungen theoretischer, praktischer und ästhetischer Objektivierung nebengeordnet wäre. Benötigt Religion einen Ausdruck, der irgendeine Objektivierung darstellt, so arbeitet sie nur mit den Mitteln, die ihr von den drei Gegenstandsgebieten bereitgestellt sind. Also muß Religion einen anderen Ursprung haben, und diesen sieht Natorp mit Schleiermacher im „Gefühl“. Wenn auch das ästhetische Schaffen zu diesem eine nahe Beziehung hat, so hat doch Natorp den besonderen Inhalt jenes als „Gestaltungsgefühl“ definiert. Das religiöse Leben wurzelt für Natorp in der Unmittelbarkeit und Unendlichkeit des Gefühls. Mit diesem Moment des Gefühls meint nun Natorp nichts, „was ein vom Gesamtleben der Psyche abgesondertes Dasein hätte, nichts, was auch nur in der Abstraktion davon rein abgelöst und in dieser Ablösung etwa dem Verstande, dem Willen und der schaffenden Phantasie nebengeordnet werden könnte“.[106]) Es ist also unter diesem Gefühl die Konkretion des tatsächlichen Erlebens zu verstehen, das natürlich auch begriffliche Momente als Erlebnis mit enthalten kann. Denken hat immer den Sinn des Begrenzens, Heraushebens, der Vergegenständlichung. Das Gefühl aber will „noch etwas unergründlich Tieferes sein als alle einem Menschenbewußtsein faßliche, notwendig doch endliche Gestaltung“.[107]) Hierin liegt ein Anspruch des Religiösen, der über alle Objektivierung noch hinausgeht, durch den Religion ein Unendliches im Endlichen wirklich zu haben glaubt, ein Anspruch, der zur Transzendenz führt. Den Grund für diese übergreifende Forderung, die den Boden des Bewußtseins, der menschlichen Erkenntnis, unsern kategorialen Aufbau verläßt, sieht Natorp in der Eigenheit des Gefühls. Dieser Transzendenzanspruch der Religion ist abzulehnen, anzuerkennen aber ist der tiefe, rein menschliche Gefühlsgehalt der Religion, welcher der sittlichen Überzeugung den kräftigen Impuls gibt. Denn „der Mensch lebt nicht vom Brote der Vernunft allein, so wenig er dieser gesunden Kost entbehren kann“.[108]) Die sittliche Idee, die sonst immer unerreichbar fernes Ziel bleibt, wird durch die religiöse Inbrunst des Gefühls zum eigensten Leben des Individuums in Beziehung gesetzt. „Es ist die Verlebendigung, die leibhafte Vergegenwärtigung des Ideals, die das Gefühl durch die Belebung aller Beziehungen, die sich vom unmittelbaren Inhalt des Bewußtseins zu ihm hin erstrecken, zuwege bringt.“[109]) Aber der Transzendenzanspruch der Religion muß aufgegeben werden, da er Inhalte des individuellen seelischen Lebens, die nur gemäß dem Gefühl gehabt werden, als wirklich setzt. Aber „Wirklichkeit ist eine Kategorie der objektivierenden Erkenntnis; mit der Setzung der Wirk-

106) Religion innerhalb der Grenzen der Humanität, S. 86.
107) Sozialpädagogik, S. 328.
108) Sozialpädagogik, S. 351.
109) Religion innerhalb der Grenzen der Humanität, S. 48.

lichkeit irgendeines Gedachten hat man sich schon auf den Boden der objektivierenden Erkenntnis begeben".[110]) Zugleich ist damit der Geltungsbereich des Religiösen und des Gefühls überschritten. Natorp will Religion ohne Dogma, ohne den „unwahren Anspruch religiöser Vorstellungen auf schlechthin objektiven Erkenntniswert".[111]) Religion mit ihrer im Gefühlsgrunde liegenden Kraft läßt auf das Recht und den Sieg der sittlichen Aufgabe trauen. Das sittliche Wollen fließt aber allein aus dem Bewußtsein der ewigen Aufgabe. Dieser reine Charakter der Idee darf nicht angetastet werden, eine Gefahr, die vorliegt, wenn „das ewig Seinsollende als in diesem Augenblick wahr und wirklich geworden geglaubt wird".[112]) Der letzte Bezug auf das Bewußtsein, ebenso die Kritik des religiösen Gefühls durch die Vernunft darf in keinem Falle aufgegeben werden. So wird die einheitliche Grundlage der Natorpschen Ableitung auch für die schwerfaßliche Unmittelbarkeit des Gefühls und des Religiösen gewahrt. „Religion ist genau so weit festzuhalten, als sie innerhalb der Grenzen der Humanität beschlossen bleibt."[113]) Diese Grundlage darf Natorp nicht aufgeben, wenn er sein ganzes System nicht untergraben will. Sein vom Dogmatischen gereinigter Begriff der Religion gibt ihm aber auch die Möglichkeit der Anknüpfung an seinen im Gedanken der Sozialpädagogik immer mitgedachten Begriff der Gemeinschaft. „Gemeinschaft will nicht bloß gedacht und gewollt, sondern im Gefühl unmittelbar erlebt sein."[114]) Religion führt in bindender Weise zur Gemeinschaft, damit zum Gedanken der Menschheit, der Menschheitsgeschichte. Schon aus diesem Gesichtspunkt enger Beziehung zwischen Religion und Idee darf der Wert des Religiösen nicht unterschätzt werden.

Elemente des religiösen Unterrichts.

Nach diesen prinzipiellen Erwägungen bleibt der Einfluß herauszustellen, den die vom Anspruch der Transzendenz gereinigte Religion auf die Willensbildung hat. Wie muß sich angesichts des religiösen Dogmas religiöse Erziehung aufbauen und verhalten? Wenn Religion auch für die sittliche Bildung fruchtbar werden kann, so doch nur als Bereich besonderer Eigenart, eben des Erlebens. Natorp lenkt jetzt bei der Erörterung des religiösen Unterrichts seinen Blick auf die tatsächlich vorliegenden Bedingungen religiöser Erziehung. Gegenstand eines religiösen Unterrichts für alle kann seiner Voraussetzung nach nur das werden, was in seiner „rein humanen Bedeutung" erkannt und verstanden werden kann. Denn, „was nicht verstanden wird, ist so gut wie nicht gesagt".[115]) Wie setzt sich nun Natorps Begriff der Religion mit den dogmatisch eingestellten Bekenntnissen in Fragen der religiösen Unterweisung auseinander? Im religiösen Erziehungsgange unterscheidet Natorp nach den Grunddispositionen seines Systems wieder drei Stufen. Der kindlichen Erziehung will er auch den reinen „Kinderglauben" erhalten, weil hier noch keine Gefahr einer Dogmatisierung vorliegt. Was die religiöse Erziehung auf dieser Stufe bietet, ist „reine Idealisierung sittlicher Grundbeziehungen des Menschen, in einer dem Kinde durchaus faßlichen Form".[116])

---

110) Religion innerhalb der Grenzen der Humanität, S. 104.
111) Sozialpädagogik, S. 336.
112) Sozialpädagogik, S. 340.
113) Religion innerhalb der Grenzen der Humanität, S. 49.
114) Religion innerhalb der Grenzen der Humanität, S. 51.
115) Sozialpädagogik, S. 340.
116) Sozialpädagogik, S. 345.

Kritischer wird die zweite Stufe, die den Heranwachsenden vor die Entscheidung stellt oder doch stellen soll. Keinesfalls darf ein Dogma aufgezwungen werden, das früher oder später doch beiseite geworfen wird. Der bekenntnisstarke, die Tugend der Wahrheit am höchsten schätzende Natorp wendet sich vor allem gegen eine Auffassung, die aus Schwäche und Feigheit zeitlebens ein nicht geglaubtes Dogma heuchelt. Der Zugang zum Kern des Religiösen soll weniger durch religiöse Begriffe, als durch Weckung religiösen Empfindens gewonnen werden. Wir sehen, wie der rationale Natorp auch irrationalen Bezirken des menschlichen Bewußtseins ihr Recht zuteil werden läßt, sofern es sachlich und durch den Begriff gefordert ist. Die dritte Erziehungsstufe soll dann die Religion „zur Ideenerkenntnis abklären". Diesem letzten Abschnitt der Erziehung bleibt die Arbeit kritischen Abschlusses vorbehalten, die Fundierung des religiösen Erlebnisses im Gesamtgebiet des Bewußtseins durch „autonome Kritik". Die Macht religiösen Gefühls dient hier dazu, das Erhabene der Idee dem menschlichen Einzelbewußtsein näher zu bringen. „Es ist nur die unmittelbare Beziehung auf das Erlebnis des Individuums, was dem Ideenglauben das Pathos der Religion hinzugefügt und zugleich die sinnbildliche Vorstellung, eben als Halt für das Gefühl, herbeiruft."[117]) Damit hat Natorp Religion als Zentralgebiet des unmittelbaren Erlebens, als eigentliche Gefühlssphäre seinem Gedankenbau eingegliedert. Wenn auch das Wesen des Religiösen durch seine Formulierungen nicht inhaltlich bestimmt wird, wenn namentlich auch von unmittelbarem Erlebnis ohne jede religiöse Färbung gesprochen werden kann, so ergänzt doch Natorp durch seine eben dargestellte Auffassung von Religion sein System in wesentlichem Sinne. Das Subjektive, nur durch das Erlebnis Gerechtfertigte, erhält hier seine volle Bedeutung durch seine Beziehung zur Idee. Natorp muß jetzt selbst zugeben, daß der einzelne der Idee immer fern bliebe, wenn sie ihm nicht durch gefühlsmäßige Anteilnahme, d. h. bei Natorp durch religiöses Erfassen näherkäme. So werden Religion und Gefühl die mächtigsten Helfer, die ideenhaftes Wollen zum Leben führen. Auch diese irrationalen Faktoren sind jetzt dem System eingeordnet. Dennoch muß gerade bei den letzten Ausführungen der „Sozialpädagogik" die Kritik wach werden. Zunächst wird man die Unmittelbarkeit des Erlebnisses, in dem alle Richtungen des Bewußtseins vertreten sind, keineswegs einfach als religiös ansprechen. Es sei denn, daß starke, reine Gefühlserlebnisse bei gesteigerter Intensität immer eine Färbung annehmen, die wir als religiöse Ergriffenheit bezeichnen. Nebenbei glaube ich annehmen zu können, daß Natorps scharf rationales Philosophieren aus dieser Quelle fließt. Man kann sich bei der Art, in welcher Natorp Religion und persönliches Erlebnis zugleich bestimmen und retten will, des Eindrucks nicht erwehren, daß er selbst fühlt, irgendeinen Faktor nicht in die Rechnung gesetzt zu haben. Sein Begriff des Gefühls wird zum mindesten nicht auseinandergesetzt, nicht einmal umschrieben. Warum sucht nun Natorp für das Erlebnis des einzelnen, das doch auf Grund seiner logisch abgeleiteten Richtungen des Bewußtseins bestimmt sein müßte, einen besonderen Ausdruck, der ein Element zur Geltung bringt, das in den objektiven Richtungen des Bewußtseins nicht enthalten ist? Bleiben dann diese drei Richtungen der Objektivierung im Bewußtsein noch erschöpfend und jeden Bewußtseinsinhalt determinierend? Hätte

117) Sozialpädagogik, S. 350.

dann das als Gefühl bezeichnete Bewußtseinselement den Sinn des „Nursubjektiven" behalten dürfen, das in reiner Ableitung immer unbequem war und dann glücklicherweise noch in den Dienst der Idee gestellt werden konnte? Wäre es nicht fruchtbarer gewesen, das Eigentümliche des Gefühls, d. h. das in unserm Sinne Irrationale irgendwie kategorial mit in Ansatz zu bringen? Die erkenntnistheoretisch idealistische Begründung und einheitliche Herleitung aus dem Bewußtsein als letztem Begriff wäre jedenfalls auch damit erhalten geblieben.

Die Stufe freier Selbsterziehung.

Um die Betrachtung der „Sozialpädagogik" abzuschließen, ist nur noch die dritte der von Natorp aufgestellten Erziehungsstufen zu beleuchten. Es handelt sich hier um die erzieherische Kraft, die das „Leben" nach der Schule zur Geltung bringt. So muß dieser Stufe auch ein erhöhter Begriff von Bildung vorschweben. „Gerade das Bewußtsein der Unendlichkeit der Aufgabe der Bildung ist es, worin der entscheidende Schritt zum Leben sich vollzieht."[118]) Diese Formulierung Natorps will sagen, daß der Lernende den Gedanken der „Idee" im theoretischen und praktischen Sinne aufgenommen hat. Aus diesem tiefen unbedingten Müssen, zu dem das Erlebnis der Idee zwingt, erklärt Natorp das scheinbar zerstörende, schroff kritische Wollen des jungen Menschen. Die Grundlagen einer verstehenden Psychologie des Jugendalters liegen in dieser Darstellung Natorps, in der er die Stufe der „freien Selbsterziehung" im Anschluß an Platos Diotimalehre erklärt. „Sich selber, den Menschen in sich zu bilden, sein eigenes tiefstes Leben anzuknüpfen an die Kette des großen ewigen Lebens der Menschheit, von ihr es zu empfangen und in sie weiterzugeben, das ist der unerschöpfliche Sinn des ganzen, unverstümmelten Jugendranges."[119]) Tiefer kann jugendlicher Sturm und Drang wohl nicht gedeutet werden. Das Kritikbedürfnis der Jugend soll nicht unterdrückt, sondern geweckt, vor die wahren Probleme gestellt werden. Daraus erwächst von selbst die Forderung, die Jugend zur Philosophie hinzuführen. Didaktisch bedeutet das philosophische Unterweisung in Anknüpfung an geeignete Schulfächer. Der Gedanke des Gesetzlichen soll dem Zögling immer klarer werden, damit auch das „Gute" in seinem methodischen, gesetzmäßigen Grunde aufgezeigt werde und den „weichlichen Sinn des bloßen Mitgefühls[120]) abstreife. „Gesetzeserkenntnis ist der ernüchterte Sinn der Ideenschau."[121]) Hier wird der Zögling wieder notwendig auf die Gemeinschaft hingewiesen. Er erkennt es als seine Aufgabe, „die vorhandene empirische Gemeinschaft nicht wegzuwerfen", sondern sie umzubilden zu „innerlich gebundener, d. i. autonomer Gemeinschaft".[122]) Die Vorzeichnung des Weges, auf dem ideale Gemeinschaft aus vorhandener geformt werden soll, erinnert lebhaft an die Gestaltung des „Reiches der Freiheit" bei Schiller. Wir sehen in beiden Fällen die erhabensten Tendenzen menschlichen Strebens überhaupt in ihrer erzieherischen Funktion dargestellt. Natorp spricht gleichfalls von der „Erziehung zur Freiheit", mit dem Sinne, „jeder Arbeit in jedem Be-

118) Sozialpädagogik, S. 260.
119) Sozialpädagogik, S. 260.
120) Sozialpädagogik, S. 263.
121) Sozialpädagogik, S. 263.
122) Sozialpädagogik, S. 266.
123) Sozialpädagogik, S. 267.

ruf und auf jeder gesellschaftlichen Stufe einen Inhalt und damit dem Leben eines jeden ein lebenswertes Ziel zu geben".[123]) Es gibt für Natorp kein höheres Ziel der Willensbildung, als Gemeinschaft unter Führung der Idee fort und fort aufwärts zu gestalten. „Darin schließt sich der Kreis der sozialen Pädagogik, als der fortwährenden Selbsterneuerung des Menschentums, als geistiger Fortzeugung, in der die Menschheit sich selbst erhält."[124])

---

124) Sozialpädagogik, S. 267.

Literaturverzeichnis.

A. Schriften von Paul Natorp.

1. Sozialpädagogik. 1. Aufl. 1898. 2. Aufl. 1904. 3. Aufl. 1909. 6. unveränd. Aufl. 1925.
2. Philosophie und Pädagogik. Untersuchungen auf ihrem Grenzgebiet. 1. Aufl. Marburg 1909. 2. Aufl. 1923.
3. Philosophie. Ihr Problem und ihre Probleme. Einführung in den kritischen Idealismus. 2. Aufl. 1918. 3. Aufl. 1921.
4. Die logischen Grundlagen der exakten Wissenschaften. Berlin 1910.
5. Logik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen. 2. Aufl. 1910.
6. Kant und die Marburger Schule. Vortrag. Berlin 1912.
7. Philosophische Propädeutik. 4. Aufl. 1914.
8. Volkskultur und Persönlichkeitskultur. 6 Vortäge. 1911.
9. Platos Ideenlehre. Leipzig 1903.
10. Allgemeine Psychologie in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen. 2. Aufl. 1910.
11. Pädagogische Psychologie. Marburg 1901.
12. Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen. 2. Aufl. 1913.
13. Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik. 2. Aufl. 1908.
14. Einleitung in die Psychologie nach kritischer Methode. Freiburg 1888.
15. Willensbildung und Sozialpädagogik (in Reins enzyklopäd. Handbuch).
16. Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. 2. Aufl. 1922.
17. Der Idealismus Pestalozzis. Eine Neuuntersuchung der philosophischen Grundlagen seiner Erziehungslehre. 1919.
18. Sozialidealismus. Neue Richtlinien sozialer Erziehung. 2. unveränderte Aufl. Berlin 1922.
19. Der Deutsche und sein Staat. Erlangen 1924.
20. Kant über Krieg und Frieden. Ein geschichtsphilosophischer Essay. Erlangen 1924.

21. Vom inneren Frieden des deutschen Volkes. 1916.
22. Deutscher Weltberuf. 2 Bände. Jena 1918.
23. Geist und Gewalt in der Erziehung. Berlin/Biesdorf 1925.
24. Vorlesungen über praktische Philosophie. Erlangen 1925.
25. Kurze Selbstbiographie Natorps in der „Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen".
26. Genossenschaftliche Erziehung als Grundlage zum Neubau des Volkstums und des Menschentums. Thesen nebst Einleitung. Berlin 1920.
27. Individuum und Gemeinschaft. Vortrag. 1921.

B. Schriften über Natorp.

1. A. Buchenau, Sozialpädagogik. Leipzig 1925. (Darstellung im engen Anschluß an Natorps Begriff der Sozialpädagogik.)
2. Ders.: Natorps Monismus der Erfahrung und das Problem der Psychologie. Langensalza 1913. (Sehr kurze Darstellung, die aber Natorps fruchtbaren monistischen Grundansatz deutlich herausstellt.)
3. Ernst Cassirer, Paul Natorp. Kantstudien Bd. 30. 1925. (Faßt das Nachkriegsschaffen Natorps in seiner Eigenart, allerdings nur andeutungsweise zusammen, setzt große Erwartungen auf die Vorlesungen über praktische Philosophie.)
4. Max Ettlinger, Die philosophischen Zusammenhänge in der Pädagogik der jüngsten Vergangenheit und Gegenwart. 1925. (Sieht in Natorp der „Sozialpädagogik" den Vertreter eines unfruchtbaren und starren Logizismus, während ihm das Nachkriegsschaffen des Pädagogen ein Umfallen ins haltlos Mystische bedeutet.)
5. A. Görland, Paul Natorp als Pädagoge. Zugleich mit einem Beitrag zur Bestimmung des Begriffs der Sozialpädagogik. Leipzig 1904. (Die Arbeit bemüht sich weniger darum, Natorp als Pädagogen zu würdigen, als vielmehr, der letzteren Aufgabe in selbständiger Lösung nahezukommen.)
6. Hermann Gschwind, Die philosophischen Grundlagen der Pädagogik Paul Natorps. (Stellt Natorps Philosophie in ihrem Zusammenhange mit der Marburger Schule, insbesondere mit Cohen, gründlich dar. Er kritisiert besonders Natorps Ethik und seine Willenstheorie. Neben Natorps formaler Bestimmung der Ethik verlangt er eine materiale Kennzeichnung der Zweck- oder Wertgemäßheit. Nach meiner Aufffassung verkennt Gschwind den Sinn des „Formalen" bei Natorp. Gerade Natorps formale Bestimmung der Aufgabe der praktischen Vernunft und des Erziehungszieles eröffnet beiden die notwendige unendliche Weiträumigkeit. Zu Natorps Pädagogik werden keine bemerkenswerten Ausführungen gemacht.)
7. Ernst Knecht, Die Sozialpädagogik von J. G. Fichte, nebst einem Anhang, enthaltend einen Vergleich der philosophischen und sozialpädagogischen Gedanken von Fichte und Natorp. Dissertation. Münster 1912. (Der für unsere Zwecke in Betracht kommende Anhang begnügt sich damit, entsprechende Zitate von Fichte und Natorp nebeneinander aufzuführen.)

8. Rudolf Lehmann, Paul Natorp. Kath. Schulzeitung für Norddeutschland 1924. (Faßt den Wandel Natorps ins Auge und vergleicht seine Denkentfaltung mit dem Übergang in der philosophischen Auffassung von Kant zu Fichte.)

9. Theodor Litt, Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal. 1925.

10. Moog, Philosophische und pädagogische Strömungen der Gegenwart. 1926. (Auf Seite 41 Bemerkungen über Natorp, die einfach das alte Vorurteil gegen ihn übernehmen.)

11. W. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung. 1911. Erster Band. (Kritik an Natorps Sozialpädagogik.)

12. Ad. Strehler, Die sozial-philos.-pädagog. Grundanschauungen Bergemanns und Natorps. München 1909.

13. Wilhelm Timmen, Deutsche Sozialpädagogen der Gegenwart. 1917.

14. Eugen Weck, Der Erkenntnisbegriff bei Paul Natorp. Dissertation Bonn 1914. (Verf. mißversteht Natorp vollkommen, wenn er ihm vorwirft, er verneine „die Existenz einer realen Außenwelt“. Natorps Unterscheidung von natürlicher und wissenschaftlicher Erkenntnis greift er an und faßt dessen logische Erörterungen psychologisch auf. Natorps letzte Berufung auf das Bewußtsein und die Einheit der Erkenntnis wird als „Subjektivismus“ gewertet. Die Arbeit kennzeichnet sich in ihrer Methode, wenn Verfasser am Schlusse die „Unmöglichkeit des Natorpschen Erkenntnisbegriffes“ sucht „in der von Kant übernommenen Verkennung der Realität unserer Erkenntnis“.)

Lebenslauf.

Ich, Paul von Fragstein, wurde am 12. September 1903 als Sohn des Privatlehrers Konstantin von Fragstein zu Breslau geboren. Nach der Volksschule besuchte ich bis Ostern 1923 das kath. Lehrerseminar in Breslau. Mit dem S.S. 1923 ließ ich mich in der philosophischen Fakultät der hiesigen Universität immatrikulieren. Ich studierte Philosophie, Germanistik und Geschichte, legte im vierten Semester auch die Reifeprüfung für humanistische Gymnasien ab. Ostern 1927 nahm ich die Exmatrikel, um mich aufs Rigorosum vorbereiten zu können. Nach dieser Zeit siedelte ich dann nach Münster über, wo ich an den Kursen des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik teilnahm. Daneben arbeitete ich in Germanistik und Geschichte weiter, um dann diese Studien mit dem Staatsexamen abzuschließen.

In meiner Studienzeit hörte ich Vorlesungen der Herren Professoren: Lehmann, Kühnemann, Hönigswald, Reincke-Bloch, Kampers, Ziekursch, Drescher, Siebs. Ich nahm auch an den Seminarübungen dieser Herren teil. Allen genannten Herren schulde ich Dank für meine wissenschaftliche Ausbildung. In besonderer Weise aber bin ich meinem verstorbenen Lehrer Herrn Geheimrat Rudolf Lehmann verpflichtet, ebenso Herrn Geheimrat Kühnemann, der die Arbeit bereitwillig übernommen hatte.